

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Pens'ARTE e educ'ARTE – contributo da Arte no desenvolvimento da sensibilidade estética na disciplina de História

Marco António da Silva Costa

M

2018



Marco António da Silva Costa

**Pens'ARTE e educ'ARTE – contributo da Arte no
desenvolvimento da sensibilidade estética na disciplina de História**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Mestrado em Ensino de História
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora

Cláudia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Professora Mestre Maria Albertina Nunes Viana

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018

Pens'ARTE e educ'ARTE – contributo da Arte no desenvolvimento da sensibilidade estética na disciplina de História

Marco António da Silva Costa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Professora Mestre Maria Albertina Nunes Viana
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Hugo Daniel Silva Barreira
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

*Ao meu filho Santiago,
porque o amo desde sempre...*

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo	10
Abstract.....	11
Índice de ilustrações	12
Índice de tabelas	14
Índice de gráficos.....	14
Índice de anexos	15
Introdução.....	17
Capítulo 1 – Arte: um percurso formativo.....	20
1.1. A mistagogia da arte	21
1.2. As diferentes experiências do agir criativo.....	23
1.2.1. Experiência existencial hermenêutica	23
1.2.2. Experiência simbólica.....	26
1.2.3. Experiência metafórica	29
1.2.4. Experiência didática	30
1.3. O “jogo” da arte	31
1.3.1. Emoção	32
1.3.2. Reação	34
Capítulo 2 – O papel facilitador da experiência artística.....	36
2.1 O “para-além” da realidade concreta;.....	39
2.2 A explosão dos sentidos;	41
2.3 A efusão de uma identidade;	42
2.4 Mundos novos – mundos inauditos	44
2.5 Consciência histórica – (<i>imago mundi</i>)	46
Capítulo 3 – Uma gramática, um percurso... um excuro.	48
3.1 Princípios teóricos do método analítico.....	50

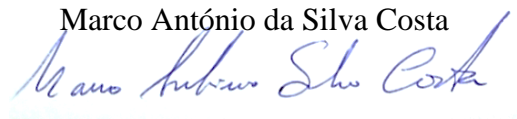
3.2 O processo hermenêutico.....	54
3.3 O perfil do aluno e flexibilidade curricular	58
Capítulo 4 – Planificação e desenvolvimento.	62
4.4 A escola de estágio	62
4.5 O grupo de trabalho de alunos.....	64
4.6 Aulas 1 e 2	66
4.7 Aulas 5 e 6	69
4.8 Aulas 7 e 8	69
4.9 Aulas 13 e 14	71
4.10 Aulas 15 e 16	72
4.11 Trabalho de exploração “o que eu vejo a partir de um pormenor”	73
4.11.1 Os alunos descreveram a obra de arte, salientando pormenores que estariam para além da obra;.....	76
4.11.2 Os alunos fizeram montagens com outra informação (intertextos) que completava o conhecimento da obra em si.....	80
4.11.3 Os alunos que foram para além do dado, da obra em si.	82
Capítulo 5 – Avaliação do processo metodológico.	94
Conclusão	101
Referências bibliográficas	105
Anexos.....	109

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 24 de setembro de 2018

Marco António da Silva Costa



Agradecimentos

Ao longo deste estudo fomos palmilhando novos mundo, novas perspetivas... Neste emaranhado de vidas em relação, experimentámos mundos novos, simultaneamente sublimes e inauditos...

Compete-nos, agora, reconhecer o esforço de quem sempre nos apoiou e incentivou...

Em primeiro lugar, um profundo agradecimento à nossa orientadora de estágio, a professora Maria Albertina Viana, pelo incentivo e apoio sempre prestados no decorrer de todas as atividades, pela bela pessoa que é e por tudo o que nos ensinou, ensina e ensinará. Um sincero e sentido obrigado! Perdurará, na nossa memória, o seu profissionalismo, bem como a sua alegria, exigência e sagacidade.

Uma palavra de agradecimento, que estará sempre mais além do que a palavra escrita, à professora Cláudia Ribeiro que partilhou esta aventura de fazer crescer o profissional dentro da pessoa e se esqueceu tantas e muitas vezes de si para promover e evidenciar o melhor de nós, encorajando-nos sempre com amabilidade e exigência, brotando do espinho uma rosa... Obrigado (palavra curta neste momento) por tudo, professora!

Um agradecimento ao professor Luís Alberto que, desde a primeira hora, esteve sempre presente nas informações pertinentes, na agudeza da distinção entre o acessório e o fundamental, na promoção do nosso sucesso...Muito obrigado, professor!

Ao professor Hugo Barreira que desde logo aceitou o desafio de estar connosco, quer nas aulas, quer nas atividades propostas na escola, pela sua forma de ser e estar, muito obrigado!

Aos meus colegas de estágio, Duarte Nuno e Helena Costa, que comigo viveram na aventura de ser professor...

A toda a Escola Secundária de Valadares, Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, na pessoa do seu diretor, o professor Álvaro Santos, pelo seu entusiasmo acolhedor e radiante que nos facilitou todas as condições para a realização do estágio.

À dona Leónia Sampaio, incansável na presença e na disponibilidade.

Aos nossos alunos... pela simplicidade da sua presença!

À minha esposa, Márcia, pelo carinho, pela ternura e amor que temperou as ausências....

Obrigado! Valeu a pena! Vale a pena!

Resumo

O presente estudo tem o intuito de evidenciar a exploração, com recurso à Arte, de um percurso formativo e de aplicar uma metodologia simultaneamente, inovadora e criativa com o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas e consolidadas, ao mesmo tempo que se promove a sensibilidade estética.

Assim, a abordagem central deste estudo relaciona-se com a exploração da obra de arte, numa perspetiva construtivista, com o propósito de permitir aos alunos uma oportunidade para desenvolverem as suas próprias aprendizagens, fazendo parte inerente da construção do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, foram formuladas estratégias de ensino-aprendizagem que se basearam na construção de uma gramática de sentido, a fim de contribuir para a exploração do *para além* da evidência da obra de arte. Para isso, enunciámos os princípios teóricos do método analítico, tendo por base o contributo teórico de Tolstoi, Gadamer, Heidegger, Paul Ricoeur e Erwin Panofsky.

Este método analítico possibilita a rutura com o modo de apresentação das obras de arte, pois permite aos alunos recriarem um novo acontecimento a partir da obra dada. Esse *rebirthamento* de sentido abre um horizonte de compreensão mais alargado, livre às múltiplas interpretações, que realizadas na interpretação da obra dada, possibilita novas interpretações; permite pensar novos e inauditos mundos, que colocados em relação, efetivam um novo conhecimento. Assim, este estudo permite explorar a obra de arte no âmbito de fazer pensar o ver e o olhar, isto é, de pensar o não pensado e o oculto na obra de arte, como uma revelação do para além do visível.

Estamos convictos que este processo permite exprimir a riqueza interior de casa aluno, naquilo que sente, que vê e que observa, com originalidade e clareza, contribuindo para a construção de uma vida mais rica como podemos constatar nas diferentes atividades realizadas e nos trabalhos realizados pelos alunos, os quais oferecem uma visão crítica sobre todo o processo criativo.

Palavras-chave: Obra de arte, múltiplas interpretações, método analítico, gramática de sentido, sensibilidade estética.

Abstract

The aim of this study is to highlight the exploration, using art, of a training course and to apply a methodology simultaneously, innovative and creative in order to provide students with more meaningful and consolidated learning, while promoting the aesthetic sensibility.

Thus, the central approach of this study is related to the exploration of the work of art, in a constructivist perspective, with the purpose of allowing the students an opportunity to develop their own learning, being an inherent part of the construction of their own knowledge. In this sense, teaching-learning strategies were formulated, which were based on the construction of a sense grammar in order to contribute to the exploration of beyond the evidence of the work of art. To this end, we set out the theoretical principles of the analytical method, based on the theoretical tribute of Tolstoy, Gadamer, Heidegger, Paul Ricoeur and Erwin Panofsky.

This analytical method allows the break with the presentation mode of works of art, because it allows the students to recreate a new event from the given work. This burst of meaning opens a horizon of wider comprehension, free to the multiple interpretations, that realized in the interpretation of the given work, allows new interpretations; allows us to think new and unprecedented worlds, which, placed in relation to each other, bring about new knowledge. Thus, this study allows us to explore the work of art in the context of making thinking the seeing and the seeing, that is, thinking the unthought and the hidden in the work of art, as a revelation of the beyond the visible.

We are convinced that this process allows us to express the inner richness of a student's home, what he feels, what he sees and what he observes, with originality and clarity, contributing to the construction of a richer life as we can see in the different activities carried out and in the works by the students, who offer a critical view of the entire creative process.

Keywords: Artwork, multiple interpretations, analytical method, grammatical meaning, aesthetic sensibility.

Índice de ilustrações

Figura 1: Percurso formativo.....	22
Figura 2: Esquema prático do processo hermenêutico	57
Figura 3: Os diversos mundos em relação no contexto de sala de aula.....	58
Figura 4 : Imagem publicada no manual do aluno	72
Figura 5: Imagem integral	72
Figura 6: Trabalho executado pelos alunos durante a conferência sobre a Grande Guerra.	74
Figura 7: Trabalho 1. Pormenor de Otto Dix – O Vendedor de Fósforos, 1920.	77
Figura 8: Trabalho 2. Pormenor de Otto Dix – A miséria da Guerra, 1920.	77
Figura 9: Trabalho 3. Pormenor de Otto Dix – A miséria da Guerra, 1920.	78
Figura 10: Trabalho 4. Pormenor de Dorothea Lange, Migrant Mother, 1936.	78
Figura 11: Trabalho 5. Pormenor de A Grande Depressão nos EUA.....	79
Figura 12: Trabalho 6. Pormenor de A Grande Depressão nos EUA.....	79
Figura 13: Trabalho 7. Pormenor de Hitler parada em Nuremberg, 1938.....	79
Figura 14: Trabalho 8. Pormenor do assassinio do Arquiduque Franz Ferdinand.	80
Figura 15: Trabalho 9. Pormenor de Otto Dix A Guerra, 1932.....	80
Figura 16: Trabalho 10. Pormenor de Otto Dix A Guerra, 1932.	81
Figura 17: Trabalho 11. Pormenor de Otto Dix- Shock Troops Advance Under Gas, 1924.	81
Figura 18: Trabalho 12. Pormenor de Dorothea Lange, Migrant Mother 1936.	82
Figura 19: Trabalho 13. Pormenor do rei D. Carlos.....	82
Figura 20: Trabalho 14. Pormenor do rei D. Carlos.....	83
Figura 21: Trabalho 15. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.	83
Figura 22: Trabalho 16. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.	84
Figura 23: Trabalho 17. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.	84
Figura 24: Trabalho 18. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.	85
Figura 25: Trabalho 19. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.	85
Figura 26: Trabalho 21. Pormenor de Otto Dix -Wounded Soldier, 1924.	86
Figura 27: Trabalho 20. Pormenor de Otto Dix A Guerra, 1932.	86
Figura 28 : Trabalho 22. Pormenor de Otto Dix Wounded Soldier, 1924.	87
Figura 29: Trabalho 23. Pormenor de Otto Dix A Guerra, 1932.	88

Figura 30: Trabalho 24. Pormenor de Otto Dix- Shock Troops Advance Under Gas, 1924.	88
Figura 31: Trabalho 25. Pormenor de Otto Dix O Vendedor de Fósforos, 1920.	89
Figura 32: Trabalho 26. Pormenor de Otto Dix O Vendedor de Fósforos, 1920.	89
Figura 33: Trabalho 27. Pormenor de Otto Dix -Wounded Soldier, 1924.	90
Figura 34 : Trabalho 28. Pormenor de Otto Dix Metrópolis, 1928.	91
Figura 35: Trabalho 29. Pormenor de Dorothea Lange, Migrant Mother, 1936.	92
Figura 36: Trabalho 30. Pormenor de Dorothea Lange, Migrant Mother, 1936.	92
Figura 37: Trabalho 31. Pormenor de Dorothea Lange, Migrant Mother, 1936.	92
Figura 38: Trabalho 32. Pormenor de Lenine.....	92
Figura 39: Trabalho 33. Pormenor de Lenine.....	92
Figura 40: Trabalho 34. Pormenor de Hitler parada em Nuremberg, 1938.....	93
Figura 41: Nuvem de respostas dos alunos	99

Índice de tabelas

Tabela 1: Etapas do processo hermenêutico.....	55
Tabela 2: Quadro sinótico da compreensão do conceito Arte pelos alunos.	65
Tabela 3: Principais dificuldades na execução do trabalho pelos alunos	98

Índice de gráficos

Gráfico 1 – A arte contribuirá para aprender melhor?.....	94
Gráfico 2- O método utilizado pode ser considerado, também, um método de pesquisa e estudo?	95
Gráfico 3- Se ajudou na compreensão dos conteúdos históricos?.....	96
Gráfico 4 - Se exigiu um maior aprofundamento do estudo da época da obra?.....	97
Gráfico 5 - Se permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula?.....	97
Gráfico 6 - Se possibilitou o relacionar a arte com a realidade histórica?	98
Gráfico 7 - Consegues imaginar uma aula de História sem recurso à Arte?	99

Índice de anexos

Anexo 1 – Plano de aula (Regência 1 e 2).....	110
Anexo 2 – Otto Dix , <i>A Guerra</i> , 1932.	114
Anexo 3 – Escadaria subterrânea das trincheiras.	115
Anexo 5 – Carta encontrada no bolso de um soldado alemão na batalha de Somme. .	117
Anexo 6 – Rudolf Binding, soldado alemão; trecho extraído do seu livro de memórias - Um fatalista na guerra.....	118
Anexo 7 – Testemunho das trincheiras, Capitão Edwin Gerard Venning.....	119
Anexo 8 – Consequências da I Guerra Mundial.....	120
Anexo 9 – Plano de aula (regências 5 e 6).	121
Anexo 10 – Caricatura de Afonso Costa e seu contexto.	124
Anexo 11 – Caricaturas (Afonso Costa e o seu contexto e intertexto).....	125
Anexo 12 – Plano de Aula (regências 7 e 8).	127
Anexo 13 – Plano de aula (regências 13 e 14).	130
Anexo 14 – Menino entre ruínas de Varsóvia.	133
Anexo 15 – Plano de aula (regência 15 e 16).....	134
Anexo 16 – 2ª Guerra Mundial.....	137
Anexo 17 – Trabalho 1. Pormenor de Otto Dix – <i>Vendedor de Fósforos</i> , 1920.....	138
Anexo 18 – Trabalho 2. Pormenor de Otto Dix – <i>A miséria da Guerra</i> , 1920.	139
Anexo 19 – Trabalho 3. Pormenor de Otto Dix – <i>A miséria da Guerra</i> , 1920.	140
Anexo 20 – Trabalho 4. Pormenor de Dorothea Lange, <i>Migrant Mother</i> 1936.....	141
Anexo 21 – Trabalho 5. Pormenor de <i>A Grande Depressão nos EUA</i>	142
Anexo 22 – Trabalho 6. Pormenor de <i>A Grande Depressão nos EUA</i>	143
Anexo 23 – Trabalho 7. Pormenor de Hitler parada em Nuremberg, 1938.	144
Anexo 24 – Trabalho 8. Pormenor do assassinio do Arquiduque Franz Ferdinand.....	145
Anexo 25 – Trabalho 9. Pormenor de Otto Dix – <i>A Guerra</i> , 1932.	146
Anexo 26 – Trabalho 10. Pormenor de Otto Dix- <i>A Guerra</i> , 1932.....	147

Anexo 27 – Trabalho 11. Pormenor de Otto Dix – <i>Shock Troops Advance Under gas</i> , 1924.	148
Anexo 28 – Trabalho 12. Pormenor de Dorothea Lange, <i>Migrant Mother</i> 1936.....	149
Anexo 29 – Trabalho 13. Pormenor do rei D. Carlos.....	150
Anexo 30 – Trabalho 14. Pormenor do rei D. Carlos.....	151
Anexo 31 – Trabalho 15. Pormenor de Otto Dix- <i>A Guerra</i> , 1932.....	152
Anexo 32 – Trabalho 16. Pormenor de Otto Dix – <i>A Guerra</i> , 1932.	153
Anexo 33 – Trabalho 17. Pormenor de Otto Dix- <i>A Guerra</i> , 1932.....	154
Anexo 34 – Trabalho 18. Pormenor de Otto Dix- <i>A Guerra</i> , 1932.....	155
Anexo 35 – Trabalho 19. Pormenor de Otto Dix – <i>A Guerra</i> , 1932.	156
Anexo 36 – Trabalho 20. Pormenor de Otto Dix – <i>A Guerra</i> , 1932.	157
Anexo 37 – Trabalho 21. Pormenor de Otto Dix – <i>Wounded Soldier</i> , 1924.....	158
Anexo 38 – Trabalho 22. Pormenor de Otto Dix – <i>Wounded Soldier</i> , 1924.....	159
Anexo 39 – Trabalho 23. Pormenor de Otto Dix- <i>A Guerra</i> , 1932.....	160
Anexo 40 – Trabalho 24. Pormenor de Otto Dix- <i>Shock Troops Advance Under gas</i> , 1924.	161
Anexo 41 – Trabalho 25. Pormenor de Otto Dix – <i>Vendedor de Fósforos</i> , 1920.....	162
Anexo 42 – Trabalho 26. Pormenor de Otto Dix – <i>Vendedor de Fósforos</i> , 1920.....	163
Anexo 43 – Trabalho 27. Pormenor de Otto Dix - <i>Wounded Soldier</i> , 1924.	164
Anexo 44 – Trabalho 28. Pormenor de Otto Dix - <i>Metrópolis</i> , 1928.	165
Anexo 45 – Trabalho 29. Pormenor de Dorothea Lange, <i>Migrant Mother</i> , 1936.....	166
Anexo 46 – Trabalho 30. Pormenor de Dorothea Lange, <i>Migrant Mother</i> , 1936.....	167
Anexo 47 – Trabalho 31. Pormenor de Dorothea Lange, <i>Migrant Mother</i> , 1936.....	168
Anexo 48 – Trabalho 32. Pormenor de Lenine.	169
Anexo 49 – Trabalho 33. Pormenor de Lenine.	170
Anexo 50 – Trabalho 34. Pormenor de Hitler parada em Nuremberga, 1938.....	171

Introdução

“Há duas maneiras de olhar as coisas, como há duas maneiras de as não olhar. Ou se olham pondo-nos de fora delas ou pondo-nos dentro delas. Só no segundo caso as vemos bem, porque só então nos vemos mal ou simplesmente nos perdemos a nós de vista. O primeiro ver é o do homem prático, o segundo, o do artista.”

Vergílio Ferreira

O nosso estudo visa a exploração de um percurso formativo no qual utilizaremos o recurso à Arte enquanto passível de ser utilizado, com criatividade e inovação, na exploração e enriquecimento da sensibilidade estética dos alunos. Esta inovação foi sempre encontrada na experiência do existir humano. A arte compreende-se somente na medida em que está ao serviço do ser humano, enquanto superação da sua animalidade e na superação de si mesmo. A arte entende-se então como possibilidade real de o ser humano se expressar e exprimir toda a sua realidade enquanto ser racional, consciente e livre – embora nem sempre plenamente. Foi precisamente neste desafio que realizámos o nosso estudo. Os capítulos primeiro e segundo resultam de uma reflexão pessoal prospetiva.

Assim, num primeiro capítulo, e como eixo principal do nosso estudo, definimos arte, com todas as suas potencialidades, como um percurso formativo. Esse percurso resultou de diversas experiências que podemos propiciar em contexto de sala de aula. Elenamos quatro tipos de experiências: a existencial hermenêutica; a experiência simbólica; a experiência metafórica e a experiência didática. Assim agrupadas, as experiências estabelecem-se através de um percurso hermenêutico, a partir da experiência dos diversos mundos em relação, e de um olhar sobre a realidade, podemos progredir para um olhar que pode transformar toda a realidade, até ao *para além* do ver - isto é, ver o que não se vê. A nossa perspetiva foi sempre a de colocar os alunos no pátio do maravilhoso, no limiar do mistério que permite ser abordado e interpretado de maneira diferente.

Num segundo capítulo, abordaremos o papel facilitador da experiência artística, dado que esta mesma experiência nos permite apreciar um novo modo de ver e sentir a realidade: isto é, permite uma nova legibilidade da realidade. Abordaremos, ainda, a perspetiva da alteridade que a arte permite, dado que nos coloca perante uma abertura a uma nova realidade, fazendo, deste modo, uma *ampliação*, um alargamento de sentido, que permite explorar novas formas, novos sons, novas colorações - e se desenvolve a integralidade do indivíduo em relação aos demais indivíduos. Nesta perspetiva, a utilização da

obra de arte, pode promover um certo *arrebatamento* de sentido ou, como diremos, um certo aumentar de sentido outro, pois partindo do concreto de cada realidade, promove-se a imaginação, a contemplação e o prazer da experiência artística que, por si só, promove uma miríade de possibilidades interpretativas que permitem reorientar o olhar de quem experiencia. Desta forma, promovemos, também, a multiperspetiva sobre a realidade estudada. Inspirados em Heidegger, procurámos sempre a difícil arte de olhar para além do que se vê. E até mesmo questionar o que podia estar e não está na obra, para aí compreender que, no supostamente visível, se pode esconder algo misterioso e aparentemente invisível, ou seja, *algo de outra* coisa, promovendo um modo de pensar que facilitasse a visualização, no sentido de que para olhar e ver é necessário pensar. Parece-nos evidente que a realidade vai mais além da aparência e, por isso, se podem multiplicar as interpretações da mesma realidade. Esta exploração permite chegar àquilo que veremos de acesso a novos mundos e a mundos inauditos, através da metáfora que permite dizer de maneira outra a realidade presente e simultaneamente oculta, promovendo uma certa consciencialização da realidade, uma vez que a obra/objeto nos impele a enunciar uma resposta e a assumir uma responsabilidade. Isto não se pode deixar de dizer

No terceiro capítulo, propomos uma gramática de sentido e enunciaremos os princípios teóricos do método analítico, baseados nos legados de Tolstoi, Gadamer, Heidegger, Paul Ricoeur e Erwin Panofsky. Este processo interpretativo realizar-se-á em seis etapas: o *pretexto*, *contexto*, *intratexto*, *intertexto*, o *extratexto* ou *paratexto* (*metatexto*), e, por fim, o *hipertexto*, a fim de estabelecer um caminho hermenêutico de possibilidade de utilização desses princípios teóricos do método analítico. O que se pretende é estabelecer uma reflexão pertinente sobre o carácter narrativo e poético das obras, juntando o melhor dos autores, a fim de contribuir de forma consistente para a análise rigorosa da obra de arte na sala de aula.

Uma das primeiras noções que enunciamos relativamente à arte, é a sua mediação privilegiada, dado que assumimos que, por muito que nos narrem uma história, jamais será o mesmo que estar perante ela. Esta presença é, de facto, um acontecimento insubstituível e, nesse sentido, intransferível. Será depois no emaranhado de interpretações de todos os alunos que se implementaram novidades e mundos novos, relativamente à diversidade e multiplicidade de sentidos.

No quarto capítulo, abordaremos o contributo educativo do método analítico que propusemos, destacando particularmente as aulas que foram ministradas baseadas na assunção do método de exploração da obra/objeto no *para além* do que se vê e na sua concretização no contexto de sala de aula. Evidenciaremos, também, um trabalho realizado pelos alunos e dedicado exclusivamente ao tema que estudamos.

Por fim, no quinto capítulo, avaliaremos a metodologia utilizada através da análise de um questionário por parte dos alunos envolvidos, o qual permitirá analisar com rigor o método analítico utilizado.

Capítulo 1 – Arte: um percurso formativo.

Um percurso é sempre um caminho que pode, eventualmente, significar uma série de conquistas. Podemos, no entanto, referir que, no percurso da vida de cada um, o desafio é permanente, ora com o deparar com as nossas próprias limitações, ora porque temos sempre de nos superar: duas noções de percurso – desistir ou superar os desafios que se nos colocam.

A atividade artística do ser humano, a que comumente se designa como arte, é uma das dimensões mais importantes de todas as épocas e povos e integra-se nesse desafio de autocompreensão do ser humano. De facto, a arte “é um processo totalizante, que abrange todo o ser humano, na sua unidade, que o leva a investigar na arte, não somente essa intensa atividade criacional, mas também a maneira de que cada ser humano entra em relação com o meio envolvente, o universo e consigo próprio” (Costa, p. 22).

Naturalmente emerge nesta ambiência a questão do sentido da arte e da sua produção. Efetivamente, o que levará a determinando ser humano produzir e até mesmo consumir arte? Por que razão, em determinado tempo e lugar, esses artistas investem uma vida inteira a produzir, criar, objetos de arte, para que depois um número talvez maior se disponha a desembolsar somas avultadas de dinheiro para poder usufruir deles? Colocámo-nos, então, na linha da problematização da arte e da sua valorização.

Compreendemos, desde logo, que à arte se lhe coloca, logo à partida, um problema de valorização. Em termos estéticos, os filósofos tendem a dualizar o valor da mesma. Nesse sentido divergem... Uns manifestam e postulam a arte como valor intrínseco, pois é valiosa por si própria, vale por si mesma, sem diminuição do sujeito que a usufrui (subjetivismo)¹; outros defendem o valor instrumental dos objetos, como um meio para atingir um fim, independentemente do valor intrínseco da obra.

Não entraremos necessariamente no dualismo que agora denunciámos, as teorias autonomistas (o valor da arte é autónomo, vale por si mesmo) e as teorias instrumentalistas (o valor da arte depende daquilo que o sujeito pode usufruir da sua utilização, em

¹ Esta ideia do valor intrínseco da arte começou a ser defendida, nos princípios do século XIX, por artistas românticos, em França. Um dos seus principais teóricos foi o poeta Charles Baudelaire. A arte pela arte, considerava que ela teria valor por si própria e, por isso, autojustificativa.

sentido lato). O que nos importará, evidentemente, é compreendermos estas duas dinâmicas em contexto de sala de aula, não de uma forma estanque, mas complementar, podendo retirar de cada uma deles o melhor para o processo formativo do aluno.

É evidente que o uso deve ser sempre pautado pelo equilíbrio, para que não se caia, num primeiro caso, no esteticismo e, por outro lado, no hedonismo, moralismo e cognitivismo.

Neste sentido, proporemos um percurso diferente de aprendizagem, no qual o recurso à arte é passível de ser utilizado na exploração e enriquecimento da sensibilidade estética dos alunos, tornando agradável, motivacional e exigente o espaço de sala de aula.

Bem sabemos que, no percurso de cada ser humano, nas vicissitudes do dia a dia, por vezes o enclausuramento da ideia e da criatividade, na ideia crua e sem sabor do “destino”, afunila e engrossa a *forma* de um processo formativo.

No nosso entender, perante esta ideia *programada*, preferimos o conceito de *aventura*, daquele que ousa, no dia-a-dia, enfrentar e percorrer o mundo que se lhe apresenta, como se todo o processo formativo se encontrasse entre a distância que separa a seta do alvo.

1.1. A mistagogia da arte

Como podemos verificar, optámos por densificar o processo formativo (o meio) com referência a um jogo de palavras: a “mistagogia”. A palavra “mistagogia” é comumente usada como a “iniciação nos mistérios de uma religião”². Embora nos pareça, para já, uma definição redutora, abre-nos o caminho, disparando a *seta* do processo formativo: é, claramente, uma iniciação *a algo* que transcende o próprio ser humano³.

Daqui depreendemos que o carácter formativo não é unicamente a exploração das capacidades de alguém, mas, em última análise, a sua transcendência⁴.

² Dicionário da Língua Portuguesa, D. (2004). Porto. Porto editora, por exemplo.

³ Não iremos debater o conceito religião, mas unicamente retirar-lhe o sentido último da sua existência.

⁴ Não é por acaso que sempre que nos referimos a capacidades excepcionais que os seres humanos demonstram como “fora-de-série”, “estrela”

Detenhamo-nos um pouco sobre o conceito de “Mistagogia”. “Μυσταγω” é uma palavra grega composta por aglutinação “μυστ”+”αγογια”. Na palavra grega, “must” é onde lhe resulta o carácter misterioso; aliás, se evidenciarmos o radical da palavra, verificamos que na sua origem está o verbo “μυω”. De facto, este verbo significa “estar com a boca ou os olhos cerrados”, “estar silencioso”. Isto quererá dizer que sobre o que se desconhece não é possível dizer nada, como postulava Wittgenstein ⁵? Parece-nos que não. Este “estar silencioso”, para os Gregos, era a forma de contemplar o inefável, de adentrar-se sobre o indizível. Os gregos possuíam, para além da sua evidente racionalidade, este carácter de “maravilhamento”. E porquê? Verificamos isso na segunda parte da palavra estudada – “αγογια”, isto é, “conduzir ou guiar para o desconhecido”, ou seja, contemplar ficando silencioso perante aquilo que induz, instiga, inspira...

A novidade está precisamente aqui! No processo formativo é essencial esta aventura, este desassossego sossegado, sempre no limiar do mistério que estando presente ali, no acontecimento, nem sempre é decifrável e estudado. É este universo, concreto e diário, que deve, no nosso entender, ser interpretado.

É precisamente nesse caminho que a aventura se inicia. Na figura elencamos o processo teórico da experiência em contexto de sala de aula que privilegiamos no decorrer do nosso estágio.

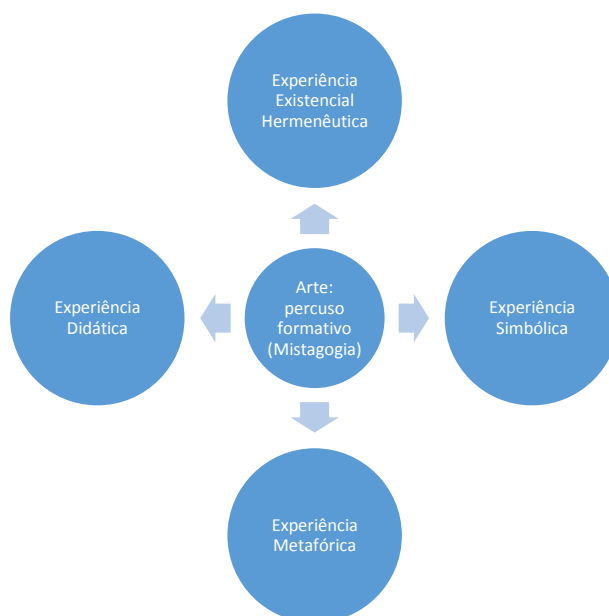


Figura 1: Percurso formativo

⁵ Mais precisamente “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”. (Wittgenstein, 1994, p. 281)

1.2. As diferentes experiências do agir criativo

Desde que o ser humano palmilha a íngreme e difícil ascensão da sua existência, ele evidenciou sempre uma *performance* criativa. Para sobreviver, era necessário ser criativo, ousar desafiar o desconhecido, dominar.

Assim se compreende rapidamente a essência do ser humano: é um verdadeiro artista. Daí que se possa afirmar que a arte é uma capacidade especificamente humana no mesmo sentido que Ana Pinho e Fernanda Meireles lhe imprimem:

na verdade, a arte é uma atividade exclusivamente humana, na medida em que só o Homem é capaz de a produzir e apreciar. Está hoje provada a incapacidade dos outros seres vivos para, de um modo consciente e voluntário, produzir ou apreciar fenómenos estéticos. A própria Natureza, capaz de nos maravilhar com a harmonia das suas paisagens ou com a fúria dos seus elementos, não o faz com intencionalidade artística, mas tão-somente como resultados de leis naturais e do acaso (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 8).

A arte ao serviço do ser humano é uma superação completa da sua animalidade, tornando-a deste modo um espaço aberto à superação de si mesmo, concebendo a sua existência como uma expressão dessa comunicação. Porque, de facto, o “homem necessita da arte para exprimir toda a sua realidade enquanto ser vivente, racional, consciente, livre” (Antunes, 2003, p. 463). A arte, sob este ponto de vista, devolve a humanidade ao ser humano, e torna-o mais humano. Daí que possamos agrupar a experiência da arte como um referencial **existencial hermenêutico**, como epifenómeno; uma **experiência simbólica**; um olhar que transforma toda a realidade; **uma experiência metafórica** – que o transporta para uma visão do “para além” do ver; e uma **experiência didática** – a arte como um plural de sentidos. (cf. Costa, 2015, p. 20-27)

Vejamos, com particular cuidado, cada uma dessas experiências.

1.2.1. Experiência existencial hermenêutica

Não nos importará, doravante, acometer uma definição contundente de arte. Parece-nos redutor conferir *balizas*⁶ a uma atividade que abarca a totalidade do ser humano.

⁶ “Aquilo que estou a defender é que o próprio carácter expansivo e empreendedor da arte (...) torna logicamente impossível garantir um qualquer conjunto de propriedades definidoras” (Weitz, 1956, p. 5).

Neste sentido, partilhamos a afirmação de Ana Pinto e Fernanda Meireles que referem com clareza que “definir *arte* não é, por certo, tarefa fácil e sobretudo não é possível fazê-lo sem que, de algum modo, estejamos também a restringir a amplitude e o significado do seu conceito” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 4). Comungamos, também, a noção de Morris Weitz que ao referir a arte como conceito aberto, afirma que reduzi-lo “é ridículo, uma vez que exclui as próprias condições de criatividade na arte” (Weitz, 1956, p. 5).

Nesta difícil tarefa é preferível, na nossa opinião, partir não de uma definição de arte, que seja aceite pelo menos pela maioria, mas duma base comum de entendimento que seja partilhada por um diverso número de especialistas. Assim, podemos referir que o patamar comum de entendimento é o horizonte existencial hermenêutico da própria arte ou, simplesmente, a “capacidade que o Homem possui de produzir objectos ou realizar acções com as quais – cumprindo ou não finalidades úteis – ele possa expressar ideias, sentimentos ou emoções estéticas” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 4).

É, em certa medida, a condição necessária para atividade artística e, necessariamente, para a arte, para a própria natureza da arte. Daí que se possa conceber a arte como estando sempre presente (omnipresente) no quotidiano do ser humano, dado que lhe é inerente e é sempre um convite a sair dele mesmo. O mesmo refere Lewis Mumford quando diz que “quando deixa de criar, o Homem deixa de viver” (Munari, 2018)⁷.

Nesta hermenêutica do caminho que o ser humano calcorreia pela sua existência, torna-se evidente a presença da arte na sua própria construção e identidade consigo próprio e na relação com os outros. Leão Tolstoi, na sua famosíssima obra *O que é a arte*, coloca muito do enfoque da arte no modo pelo qual as pessoas se relacionam⁸.

Compreendemos que a arte é “um processo totalizante, que abrange todo o ser humano, na sua unidade, que o leva a investigar na arte, não somente essa intensa atividade criadora, mas também a maneira de que cada ser humano entra em relação com o meio envolvente, o universo e consigo próprio” (Costa, 2015, p. 22). Explorar a arte é, portanto, descobrir, em cada obra realizada, o próprio ser humano na sua realização e

⁷ Citado por Pinto, A. L., Cambotas, M. C., & Meireles, F. (2001). *História da arte: ocidental e portuguesa, das origens ao final do século XX*. Porto Editora, p.5.

⁸ Cf. Leia-se, com bastante interesse, todo o Capítulo 5 de (Tolstoi, 1898).

compreensão enquanto ser humano, uma vez que “a arte é uma atividade espontânea e inata no Homem” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 8).

A arte, sob este ponto de vista ou patamar, pode ser compreendida como a *epifania* do ser humano sobre o mundo, com o objetivo de se autocompreender na densa trama das sociedades em que se insere. Assim, a arte auxilia o ser humano desde este “aparecer” como verdadeiro fenómeno⁹ no mundo e é através dela que ele expressa as suas interpretações da realidade que o cerca. Verificamos que existe uma espécie de codificação na tentativa de descodificar a sua intencionalidade.

Nesta dimensão existencial, o ser humano torna-se capaz de expressar¹⁰ e de tornar visível a necessidade que ele tem em avançar no *para além*¹¹ da realidade, pois “é pela arte que o Homem dá voz e personaliza as suas crenças, os seus sonhos e os seus medos, corporizando até o desconhecido e o inexplicável. É através da arte que ele expressa as suas interpretações/recriações da Natureza, de si próprio e dos outros. É na arte que sublima tensões e complexos. É nesta percepção que se realiza a dimensão simbólica do existir humano” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 8).

Expondo a arte como um existencial básico, ela é o lugar onde o ser humano se plasma e projeta no *para além de si*, criando desta forma uma nova interpretação, um novo mundo, simultaneamente, novo e inaudito, sublima para além de si próprio, mais íntimo que o seu próprio íntimo... Daí que possamos afirmar que “a relação do homem com a arte é íntima e essencial! A tal ponto que já alguém definiu a arte como condição de humanidade” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 8).

⁹ Julgamos pertinente fazer uma ressalva relativamente ao conceito “fenómeno”. Na linha de Kant, o fenómeno aparece-nos como uma representação, não sendo, de *per si*, “a coisa-em-si”, que se consubstancia no conceito “númeno”, ou seja, que escapa aos sentidos. Entendendo assim o conceito “fenómeno” podemos afirmar a multidiversidade de interpretações que cada representação artística (ou fenómenos artísticos) podem ter, sem que nenhuma seja a interpretação totalizante e totalizadora.

¹⁰ É interessante verificar que neste verbo se podem abraçar, interlaçar, intrincar, as duas noções de codificação e descodificação na comunicação artística do ser humano.

¹¹ Importa referir que neste *para-além* está patente toda a realidade humana presente no quotidiano.

1.2.2. Experiência simbólica

Uma das atividades mais importantes no desenvolvimento do ser humano é, especificamente, a capacidade de simbolizar o real ou a sua atividade simbólica. Esta atividade permanece intrincada na vida do ser humano que dela usufrui na tentativa de se autorrealizar no mundo.

Efetivamente, verificamos que só o ser humano tem esta capacidade única de simbolizar o real, de tal modo que Gabriel Amengual a definiu como o “nível propriamente humano” (Amengual, 2007, p. 120). E, por que razão? Olhando a realidade concreta, depressa concluímos que o existir é muito mais do que o mero viver¹². ... Existe muita dispersão! Daí que unir o que foi separado é o trabalho inerente a esta atividade simbólica - até porque “a própria natureza é um mundo de símbolos, e tanto a arte como a religião os usam em abundância” (Dias, 2001, p. 2).

Num belíssimo texto, Leonardo Boff reflete acerca desta dimensão simbólica – o que é, pode ser “algo mais” do que o experienciado... e tudo começa na banalidade de um toco amarelecido de cigarro, o último que seu pai fumara antes da morte fulminante. Diz Boff:

No dia seguinte, percebi que no envelope que anunciava a morte havia um sinal de vida: um toco amarelecido de cigarro de palha. Fora o último que meu pai havia fumado, momentos antes de um enfarte fulminante, com apenas 54 anos, o haver libertado desta cansada existência. Desta hora em diante, o toco de cigarro não é mais um toco de cigarro. É um símbolo.

E prossegue,

o toco de cigarro pode ser olhado de fora, como um objeto neutro. É o olhar da ciência. Esta analisa a palha, o fumo, o nível de nicotina e conclui que, como toco, não tem valor nenhum. Mas podemos olhá-lo a partir de dentro, do que ele significa para mim por causa de meu pai. Ele vira sujeito, pois lembra e fala. Ganha um valor afetivo inestimável. Ele virou símbolo. Toda vez que uma realidade do mundo, sem deixar o que é, (toco de cigarro), evoca outra realidade diferente dela (meu pai), assume a função de símbolo. Tudo pode tornar-se símbolo. Depende de nosso olhar. Se forem inseridas em nossas experiências e se as cativarmos, as coisas viram símbolos que falam. Jamais serão esquecidas¹³

¹² Existe até um ditado popular que afirma que “o difícil não é viver, mas saber viver”.

¹³ <https://www.alainet.org/pt/active/5204> Consultado em [15/07/2018]

Neste sentido, conferíamos também à arte e à atividade artística um sentido profundo e pleno de simbologia. Será sempre o que *lá está*, porém, não se totaliza na evidência primeira do *estar ali*, mas na profundidade do *para além* daquilo que se vê e observa.

Importa realçar, em si, a composição de um símbolo. Cada símbolo é um composto de duas valências: o significado e o significante. O significante refere-se àquilo que percebemos (alcançamos, entendemos) do símbolo. Por seu lado, o significado é, literalmente, a extensão da compreensão do significante, ou seja, a descrição daquilo que percebemos (cf. Costa, 2015, p.24). É precisamente aqui que, no ser humano, emerge a necessidade de compreender o que não consegue entender, recorrendo para tal ao símbolo. “O homem necessita dar ao impercetível uma forma percetível, por ele a simbolização produz-se num contexto misterioso, já que o objeto simbolizado tem algo de inapreensível” (Sebastián & López, 1994, p. 17).

A solução encontrada pelo ser humano pode, eventualmente, ser dual. Ou desiste da tentativa de compreensão, ou enaltece-a e vai progredindo na aquisição de novas competências.

Esta necessidade é inerente ao ser humano, pois na sua longa história surge sempre a necessidade de se adaptar ao meio onde vive, partilhando os dados que vai adquirindo através de desenhos, pinturas, numa palavra: símbolos. É este sistema simbólico que o ser humano vai desenvolvendo, tal como refere Gabriel Amengual “o homem descobriu um novo método para adaptar-se ao seu ambiente (...) algo que podemos assinalar como sistema «simbólico»” (Amengual, 2007, p. 120).

Este sistema simbólico é de tal forma importante que alguns estudiosos (dos quais destacamos E. Cassirer), definem o ser humano não como animal racional, mas como animal simbólico. “Deste modo podemos designar a sua diferença específica e podemos compreender o novo caminho aberto ao homem: o caminho da civilização” (Cassirer, Antropología filosófica., 1984, p. 49).

E porque afirmamos a relação arte-símbolo?

Manifestamente porque concebemos a arte como um “algo mais” daquilo que se vê! É sempre, na nossa opinião, um êxtase, um convite a sair de si próprio, uma efervescência no quotidiano que pode permitir um “mais além”, um transcender do momento vivido, aquilo que Rovira Belloso dirá magistralmente: “O ser humano distingue-se dos

simples animais precisamente pela sua prerrogativa de viver no universo físico, como eles, e também no simbólico, abstrato” (Belloso, 2003, p. 83)...

Na linha simbólica da obra de arte, independentemente de alguns autores e artistas o recusarem¹⁴, o acontecimento e/ou narrativa que se afigura na obra de arte não possui apenas materialidade. Evidencia, também, uma dimensão para além da materialidade, a que corresponde à dupla dimensão “material-simbólica” (Duque, 2001, p. 451), que desde este ponto de vista permite à obra de arte dizer um *algo mais*, sem deixar de ser o que é, ou seja, estamos perante o limite da obra de arte sem o limitar, estamos perante a celebração da própria obra de arte, onde o seu limite é transcendido porque, de facto, “a obra é, pois, acontecimento que apela, em primeiro lugar, a algo”¹⁵.

É, em última análise, uma metáfora, a obra de arte que vai além da sua aparência¹⁶ e “abre o sensível e o temporal ao inefável e transcendente” (Belloso, 2003, p. 193).

Esta dimensão da arte que poderemos inserir numa linguagem simbólica é, como diria Juan Martin Velasco, um caso de conhecimento indireto (Velasco, 1978, p. 124), mediante o qual o indivíduo pode, nessa aceção, tomar conhecimento de uma realidade outra, não imediata e visível.

Arthur Danto, quando analisa a caixa de cera de Brillo e se questiona sobre a possibilidade de ela existir como arte, refere “aquilo que distingue uma caixa de cera Brillo de uma obra de arte que consiste numa caixa de Brillo é uma certa teoria da arte. É a teoria que a eleva ao mundo da arte e a impede de se reduzir ao objeto real que é” (Danto, 2017, p. 22).

É precisamente aqui que, para melhor compreender e comunicar, é necessário um discurso que seja capaz de expressar o *para além*, tendo presente que mesmo esse discurso não esgotará, nem reduzirá o âmbito desse *algo mais*. Talqualmente afirma Gabriel Amengual, o símbolo abre “para o homem um mundo imenso, um mundo infinito, mais amplo do que o físico. Desta maneira o homem se faz humano” (Amengual, 2007,

¹⁴“Muitos artistas do nosso tempo têm renunciado a ser didáticos, não querem tanto contar, quanto cantar, ou seja, expressar uma emoção” (Plazaola, 2001, p. 304).

¹⁵ DUQUE, João, Teologia e arte: fundamentos epistemológicos, in Teologia e arte: expressões de transcendência, caminhos de renovação, ed. MARIANI, Ceci Baptista, VILHENA, Maria Ângela, São Paulo, Paulinas, p. 17.

¹⁶ Veja-se a obra de Fortuna, M. (2009). *A obra de arte além da sua aparência*. São Paulo: Annablume Editora.

p. 142). Estamos no limiar do discurso poético, precisamente como afirma Paul Ricoeur quando refere a celebração por si mesma da linguagem (Ricoeur, 1996, p. 186).

1.2.3. Experiência metafórica

Tendo evidenciado a dupla dimensão de compreensão da obra de arte, podemos ainda perscrutar nela e, nessa linha, também uma dimensão poética metafórica, no sentido iminente da metáfora e no seu duplo sentido que concede, ou pode conceder, à “obra”. Como já referimos, é ver para além do visível, para além da aparência, em certa medida, faz recordar a célebre frase de *O Príncipezinho* “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”¹⁷.

Como na narrativa de *O Príncipezinho*, também, e no nosso entender, a aprendizagem é uma alavanca para ver para além da aparência, de ver com a sensibilidade que faz luz sobre a inteligência. Tomámos a liberdade de jogar com as palavras: *Intus* e *legere*. A inteligência é precisamente saber ler (*legere*) no interior (*intus*) da realidade. Desse ponto de vista, propusemos a metáfora como auxiliar complementar da legibilidade da realidade.

Assim, fazendo o rastreio da palavra metáfora, verificamos que ela *remete para algo* (*μετα*) *para além de si* (*φερειν*- transporte). Facilmente percebemos que existe um movimento na metáfora que transfere o sentido evidente para um outro diferente de si, sem alterar a realidade do *ser da coisa*.

Efetivamente, a metáfora permite desenvolver muitíssimo a expressão do pensamento, fazendo-o, naturalmente, evoluir. Por vezes, damo-nos conta, que em sala de aula apenas se possibilita uma visão estática da realidade, no sentido de que o que é representado é que é verdadeiro, esquecendo-nos que uma educação sem sensibilidade poética acaba por reduzir o campo e abrangência da realidade.

É de extrema importância a sensibilidade poética simbolizante porque “o homem já não vive somente num puro universo físico, mas num universo interpretado, um universo simbólico” (Amengual, 2007, p. 121).

¹⁷ Leia-se, com particular atenção, todo o capítulo XXI de Saint-Exupéry, A. de (2015). *O príncipezinho: Com ilustrações do autor*. Leya.

Mais uma vez socorremo-nos junto d'*O Principezinho*, quando a raposa refere que o campo de trigo não mais seria um campo de trigo porque recordaria o cabelo do principezinho. Existe, pois, como um rebentar do sentido do próprio sentido na expressão metafórica da raposa.

Assim a educação!

Embora manifestemos o nosso profundo respeito pela cultura científica, reduzir a educação a uma pura ciência, seria reduzir os horizontes de sentido dos próprios alunos.

Um exemplo concreto: muitas vezes e de diversos modos os alunos são confrontados com múltiplas imagens, textos, obras de arte...sobre determinado assunto. Muito se evidenciam as *causas* e as *consequências* de determinado acontecimento. Porém, a questão de fundo permanece: qual o sentido do desenrolar dos acontecimentos?

É esta relação que propusemos na didática aplicada em contexto de sala de aula, na medida em que procurámos estabelecer relações entre as obras dadas, multiplicando o seu sentido inicial, com o intuito do *rebentamento* do próprio sentido, imanente e aparente, da obra.

Em síntese, procurámos *habitar a questão* (como Plutarco referia) no sentido de a universalizar num novo mundo, inaudito e por descobrir. O jogo da realidade inicia-se precisamente aqui!

1.2.4. Experiência didática

Uma das dimensões em que utilizamos a arte como *jogo*, passível de ser jogado, foi a sua dimensão pedagógico-didática.

Como já referimos anteriormente, existem muitos artistas que recusam essa dimensão didática da arte, talvez tentando distanciar de uma parenética da arte própria de uma determinada doutrina, seja ela qual for. Porém, em última análise, cada arte (música, poesia, escultura, pintura...) encerra, não no sentido fechado do termo, mas em gérmen, toda uma panóplia interpretativa que não depende, depois da obra criada, do seu autor, mas que se encontra já emancipada da sua tutela.

De facto, uma obra de arte não se limita ao âmbito do seu criador; isto é, a sua intencionalidade comunicativa vai mais além da esfera compreensiva do autor, podendo

até ir mais longe, dado que “acabado o ato da sua materialização, adquire vida própria, vale por si mesma, passando a poder ser interpretada e sentida diferentemente, de acordo com a personalidade, a formação e o contexto cultural e histórico de quem a aprecia” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 6).

Neste sentido, podemos vislumbrar na dupla particularidade do relativo e do subjetivo da atividade artística, uma oportunidade ou filão de exploração da própria obra de arte na relação com todos os outros mundos em contexto (alunos, professores, encarregados de educação), trazendo para a sala de aula uma interpretação, nova e inaudita, que se fundamenta na realidade experienciada pelo aluno.

E com que fundamento?

A resposta é tão simples quanto desafiadora. O fundamento encontra-se na vivência de cada um, pois, quem sabe, talvez algum de nós tenha sentido uma íntima emoção diante de uma pintura, uma música, uma escultura, que nos levasse para um mundo outro, num plural de emoções que eleva o espírito do ser humano para além da matéria ali presente, um *algo mais* que fala sem falar, que emociona sem se *ver*... É nesta perspetiva que exploramos o valor e o significado da obra de arte, na perspetiva do sujeito que a frui, pois a arte é, em primeira instância, “um plural de sentidos” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 6). E que melhor local para explorar essa pluralidade de “mais sentidos” do que a sala de aula?

Também Nelson Goodman valoriza a função cognitiva da arte e o uso de símbolos. O “uso de símbolos para além da necessidade imediata faz-se em nome da compreensão e não da prática; o que o compele é a ânsia de conhecer, o que delicia é a descoberta e a comunicação é secundária relativamente à apreensão e formulação do que se comunica” (Goodman N. , 2006, p. 271).

Sentimentos, sensibilidade e comunicação, *de per si*, não são já atividades didáticas? Recusar esta dimensão na arte não é, em certa medida, mutilar parte da compreensão da mesma? O “jogo” começa então: ...à descoberta!

1.3. O “jogo” da arte

Quando pensamos a arte como um *jogo*, inferimos que no íntimo do ser humano, - ou como diria Agostinho de Hipona, *interior intimo meo* - surge no ser humano a inqui-

etação, o maravilhamento inicial em que vai colocando questões perante esse mundo outro, diferente de si, que o desafia a ser responsável. Isto é, capaz de dar uma resposta, promovendo assim uma nova interpretação, um novo sentido para a sua existência.

Nesta imensidade criadora e criativa surge, a nosso ver, o *jogo*, no sentido último de que quando o ser humano coloca a primeiríssima questão de sentido, nasce o princípio do jogo (Varanda, 2007, p. 145).

A arte é, então, uma necessidade primeira do existir humano. É ela que, em última instância, permite a sua subsistência e conservação. É, de facto, um contributo pleno para a sua manutenção enquanto ser no mundo.

Também aqui o ser humano, simultaneamente, se distingue e distancia do animal, para o superar. De facto, “o animal joga e o ser humano joga, mas o animal não joga como o ser humano. (...) Aqui reside a diferença fundamental em relação ao jogo do animal” (Varanda, 2007, p. 145): esta diferença na ordem do ser manifesta a clara alusão ao êxtase, ao sair de si... É o *arrebatamento* do espírito, do maravilhoso. É todo o enlevo do *arrebatamento*, mas também toda a sua violência, porque *o tira de si, o obriga a sair de si*.... É, como se pode constatar, uma procura na aparência que ultrapassa o aparente.

Assim, como no jogo da arte, a arte do jogo “parece oferecer a possibilidade de tecer um laço com a profundidade escondida das coisas, ao mesmo tempo que revela o nosso lugar singular no mundo e o papel da nossa criatividade no universo” (Varanda, 2007, p. 145).

Na evidência da causa-efeito (emoção-reação), propomos uma terceira via: a da aventura, onde o ser humano, explorando empiricamente a realidade, transcende com um novo olhar, um novo modo de ser, a sua própria compreensão da realidade e assim se aventura nessa epopeia do existir transformante, numa série ininterrupta de emoções e reações em que se pode saborear o seu génio criativo, singular e original. Dado que a arte é uma *transfiguração* da realidade e a única que a realiza.

1.3.1. Emoção

Tomemos como ponto de partida um exemplo concreto de sala de aula. A obra de Magritte, *The Treachery of images*, vulgarmente conhecida por *Ceci n'est pas une*

pipe. De per si, esta pintura de um cachimbo evidencia a clara evidência da dupla significação que também nós definimos. É maravilhosa a emoção que a dualidade “ser” e “não ser” um cachimbo produz ou, como diríamos, é a coisa em si ou “algo mais”?

Claramente ouvimos a expressão “de facto aquilo não é um cachimbo. É a pintura de um cachimbo!” e ainda a contraposição, “mas é um cachimbo que está representado!”. A concretização ainda é mais plena quando, na própria obra, colocamos a questão da autoridade. Será que está na representação do cachimbo ou no texto que acompanha a ilustração? O que é realmente mais poderoso, a representação da coisa ou a linguagem que a nega?

A essencialidade das questões não está na assunção da decisão da autoridade na disjuntiva escolha – ou a ilustração do cachimbo, ou o texto da negação da ilustração: encontra-se na tensão fantástica entre a apresentação e a rejeição dela.

Pode-se ainda colocar a questão de que a palavra *cachimbo* é uma abstração, ou seja, uma ideia criada sobre um objeto que não é o objeto. Daí que estejamos perante uma dupla representação do próprio objeto: a figurativa e a textual, ambos símbolos linguísticos..., porém, ela é ambos! E é este jogo que Magritte quer que se jogue: a emoção foi produzida, está plenamente lá, como um tipo de autoconsciência que realmente a transcende. Basta lembrar a arte figurativa que se utiliza para a aprendizagem das palavras: toda a representação está plena de autoridade porque a imagem diz o que está no texto e vice-versa.

A emoção, porém, começa aqui, quando se desafia o *status quo*. A obra de arte começa *ali*, onde o horizonte se quebra e se imprime novas perspectivas, dado que, a exemplo de Magritte, a obra não pretende fazer uma cópia da realidade, mas sim promover sensações e emoções e, desta forma, promover a construção de um *mundo outro, novo e inaudito*. Neste ponto, encontramos divergências, como já afloramos anteriormente. No entanto, importa realçar que o mundo passa a existir diferentemente da ideia do artista, da obra realizada e do sujeito que a observa e da ideia que ele cria dela.

É, de facto, um empreendimento fantástico das operações cognitivas do ser humano. Podemos dizer e confirmar que quem aprecia, convive com uma nova experiência pessoal.

1.3.2. Reação

Toda a obra, objeto ou algo realizado pelo ser humano, com a intenção de provocar a sensibilidade, explorando desta maneira as emoções estéticas ou sensíveis e impressionáveis podem entrar na categoria de arte¹⁸.

A arte, como já referimos, é expressão (do latim *exprimere*), é exprimir, espremer, fazer sair a ideia que o artista concebe, idealiza e modo como a concretiza, transformando-a em forma sensível-material, para aqueles que a podem usufruir, contemplando-a.

A arte é este movimento perpétuo, sempre *em saída*, da potência tornada ato. Assim, a ideia de beleza inicial do artista encontra eco e ressonância no indivíduo que a observa, reagindo. Este reagir à obra de arte, na extensão de conteúdo que lhe oferecemos, pode encerrar abrindo a uma multiperspetiva conceptual sobre a produção que se aprecia. Esta contínua reação permite o revisitar sempre em primeiríssima novidade da arte que se estuda, frui ou goza.

É indubitável, sob este ponto de vista, o carácter aberto que a obra de arte possui, dado que qualquer obra pode ser *re*interpretada e, em certo modo, *re*criada, não só pelo artista, seu autor, mas também pelo *artista-público* que a visita. Estamos convictos que a ideia de *conceito aberto* de Morris Weitz se adequa à nossa explicação porque, de facto, e segundo ele, “um conceito é aberto se as suas condições de aplicação são reajustáveis e corrigíveis; isto é, se se pode imaginar ou acontecer uma situação ou um caso que requeresse algum tipo de decisão da nossa parte de modo ou a alargar o uso do conceito para abranger o novo ou a fechar o conceito inventando um novo para abranger o novo caso e a sua nova propriedade” (Weitz, 1956, p. 5). E afirma taxativamente “o próprio conceito de arte é um conceito aberto. Novas condições (novos casos) surgiram e continuarão certamente a surgir; aparecerão novas formas de arte, novos movimentos, que irão exigir uma decisão (...) (Weitz, 1956, p. 5)”

Neste sentido, pode-se evidenciar que a própria arte é polissémica, pois a mensagem que transmite - e que em última análise pode ser negada pelo próprio autor - admite

¹⁸ Cf. Portuguesa, G. E. (1935). Brasileira. *Volume III. Lisboa, Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, LDA*, p. 406.

uma pluralidade de significados, consoante as vicissitudes e singularidades de quem a interpreta e sente.

Na verdade, na contemplação da obra, o indivíduo de algum modo *recria* a obra, emprestando-lhe um novo sentido que ele descobre no contacto pessoal com a obra, o qual não é evidente por si mesmo, e não está predefinido *à priori*. Por isso, a experiência que formulamos é uma aventura emocionante e pessoal. Numa turma podemos ter diversos mundos em simultâneo, porque possuímos diferentes perspetivas pessoais sobre a arte.

Capítulo 2 – O papel facilitador da experiência artística.

No excuro do nosso trabalho fomos verificando que a arte, em sentido lato, permite, ou pode permitir, um novo modo de ver e sentir a realidade - e, portanto, impele a uma nova legibilidade da realidade enquanto tal. Em última instância, podemos afirmar que a arte, talqualmente a fomos referindo, não reproduz a realidade, mas vai *para-além* de si mesma, no sentido de transmitir o modo de como sente essa realidade. É, em certa medida, uma dádiva, recebida e acolhida, não só permitindo a alteridade verdadeiramente outra, mas a assunção e a abertura a uma outra realidade, ou a outros modos de ver, sentir, experimentar, onde se promove novas sensações, se concebe novos sentidos. De facto, pode-se afirmar que a utilização da arte em contexto de sala de aula permite uma *ampliação*, um alargamento de sentido, pois a realidade reveste-se, ou pode revestir-se, de novas formas, novos sons, novas colorações, onde tocada a sensibilidade é enriquecida não só a experiência, mas toda uma realidade integral da pessoa. Em que sentido?

A percepção sensorial é habitualmente recebida através dos sentidos: em linguagem escolar, pelos nossos cinco sentidos. Porém, na aceção que acolhemos, alargamos o âmbito do acontecimento quando recorremos à experiência artística ou à contemplação da obra de arte promovendo até um certo *arrebatamento* de sentido, fomentando novas e enriquecedoras experiências. Esse enlevo permitiu, na linha de Ernest Cassirer quando refere que esta experiência é mais rica e que “está repleta de possibilidades infinitas que ficam irrealizadas na experiência sensorial vulgar” (Cassirer, Ensaio sobre o homem, 1994, p. 128), a exploração e o desenvolvimento, da imaginação, da contemplação e do prazer, partindo da original experiência concreta do aluno. Também, nesse sentido, partilhamos a expressão libertadora de Janson, na sua *História da Arte*, quando afirma que “temos de encarar a arte, não em termos de prosa comum do dia-a-dia, mas em termos de poesia, que tem a liberdade de reordenar a sintaxe e o léxico convencionais, de modo a transmitir novos e múltiplos significados e estados de espírito. Do mesmo modo, um quadro pode sugerir mais do que diz” (Janson, 1992, p. 10).

É nesta efervescência da multiperspetiva que reconhecemos o papel *facilitador* da experiência artística. Como já referimos, desde o seu advento no mundo, o elemento arte, em certa maneira, favoreceu a inclusão do ser humano no mundo por vezes inóspito. Daí que afirmemos que as manifestações artísticas são já uma necessidade do ser humano

dizer-se no mundo, ou seja, encerra em si, libertando-o na sua autocompreensão como ser em permanente devir.

Não é por acaso, nem por mero afeto ou sentimento, que o ser humano, desde os primórdios, sempre representou e manifestou, por diversos elementos artísticos, o seu modo de vida e a sua presença no mundo. Antes até de comunicar, num código linguístico complexo, o ser humano compreende-se como este ser de relação que se permite comunicar e expressar, fazendo-o de uma forma, ainda que rudimentar, que poderíamos afirmar quase didática. Existe uma intencionalidade evidente na arte do ser humano primitivo; e dessa forma a arte apresenta-se como uma auxiliar importante no seu processo de crescimento e de permanente adaptação ao meio em que habita, em última instância, o ser humano expressa as vicissitudes do dia-a-dia.

Na verdade, esta tendência natural no ser humano não encontra paralelo em outro ser natural, pois é já em si um código só ao alcance da sua inteligência e criatividade. Assim, parece-nos evidente a afirmação de que o ser humano procura “na arte um meio para o ajudar a refletir o mundo, sobre os acontecimentos que o cercam, numa palavra, sobre a sua totalidade” (Costa, 2015, p. 113).

É nesta totalidade autocompreensiva que relevamos o papel facilitador da arte enquanto experiência de si no mundo, dado que a realidade pode ser muito mais do que aquilo que se apresenta aos sentidos: é, na verdade, um *para-além* da realidade concreta, uma realidade diferente de si, inferida.

É necessário relevar que a atitude que defendemos na utilização da arte na sala de aula não se conforma com a pura *atitude estética*, porque descobrimos nela um outro genuíno interesse e um autêntico interesse. Quando utilizamos a arte, partimos do pressuposto da proximidade da relação, e na inerência de dados e acontecimentos novos que se multiplicam nessa relação. A *pura* atitude estética é da ordem da relação de distanciamento, pois perante o objeto em apreço da contemplação, o sujeito que a contempla faz desvanecer qualquer interesse utilitário e prático na obra de arte, ou seja, procura a *arte pela arte*, a *arte em si*. Ora, a atitude que promovemos em contexto de sala de aula é diferente: porque anela a uma proximidade, ou até a uma certa intimidade, com a obra. Tomemos, como exemplo, a encenação teatral. Nas representações e encenações teatrais muito possivelmente, tal qual a vida quotidiana, nos impressionam e marcam. Todavia, não reagimos da mesma forma quer num, quer noutro contexto, sabendo que no ambiente

teatro o processo de reação é refreado porque sabemos que os acontecimentos experienciados podem não corresponder à verdade da experiência que assistimos e por isso relativizado. Porém, este distanciamento pode ser visto deste ponto de vista ou de maneira diversa. Se o conhecimento dos factos pode criar o distanciamento, não é menos verdade que o distanciamento da relação com as personagens pode alterar a relação essas mesmo personagens, tornando-as, por si mesmas, irreais ou, aparentemente fictícias. É precisamente aqui que nos parece importante renovar a relevância da proximidade da experiência, para que *o mundo como palco* não seja exatamente isso, pura fantasia e irreabilidade. Tal como no exemplo, um espectador de uma peça de teatro pode lançar o seu olhar, pensando somente na semelhança dos atos narrados com um problema real que ele próprio tem, aqui, de facto, não persiste um distanciamento perante a obra. Edward Bullough parece afirmar, defendendo esse mesmo distanciamento perante a obra, que a *impessoalização* da obra não é, em última análise, uma quebra de relação entre o sujeito e a obra, de facto “a Distância, como afirmei antes, é obtida através da separação entre o objecto, com o seu apelo à atenção, e o nosso próprio eu, desligando aquele das nossas necessidades e finalidades práticas. É somente então que a «contemplação» do objecto se torna possível. Mas tal não significa que a relação entre o eu e o objecto seja quebrada ao ponto de se tornar «impessoal»” (Bullough, 2009, p. 79).

O contributo da arte é pungente e evidencia o papel *facilitador da experiência artística*, no sentido em que alarga, factualmente, o conhecimento. Naturalmente, não nos compete defender se a *plus* valia da arte se encontra neste alargamento de sentido, no âmbito que Nelson Goodman lhe infere¹⁹, mas reconhecemos nesta perspetiva uma mais valia cheia de sentido, porque o conhecimento é valorizado. E é valorizado porque a arte não é compreendida apenas em sentido literal/essencial *o ser da coisa*, até porque a arte, no sentido que a *utilizamos*, não funciona dessa maneira. A arte, como já tivemos oportunidade de afirmar, opera em sentido simbólico, metafórico, bem para lá do sentido literal. Em certos momentos letivos, a utilização, por exemplo, da música serviu para aumentar a atividade sensorial de adequação ao tema. A utilização da arte permitiu um certo aumentar de *sentido outro*, porque reorientou o olhar de quem a experiencia. É de facto um estímulo à perceção do mundo, ferindo ali, no *pormenor que grita*, uma maneira nova de ouvir, pensar, imaginar, ver e sentir. Se assim não fosse, parte (e na nossa opinião, uma

¹⁹ Nelson Goodman atribui um valor cognitivo à arte. O processo de simbolização só é válido em função da sua utilidade cognitiva. Veja-se Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte*. Lisboa: Gradiva.

grande parte) passaria despercebida ao nosso entendimento. Assim, a riqueza da experiência artística alarga e *facilita* o âmbito da atividade letiva, no sentido que Roland Barthes lhe imprime no seu livro *A câmara clara*, “um detalhe conquista toda a minha leitura; trata-se de uma mutação viva de meu interesse, de uma fulguração. Pela marca de alguma coisa, a foto não é mais qualquer. Esse alguma coisa deu um estalo, provocou em mim um pequeno abalo, um satori, a passagem de um vazio” (Barthes, 1984, p. 77)²⁰.

2.1 O “para-além” da realidade concreta;

A expressão *para-além* da realidade concreta é devedora da experiência relatada de forma excecional pelo filósofo alemão Heidegger, na sua obra *A origem da obra de arte*, onde se apresenta uma fenomenologia e se afirma que “através da obra, abre-se um mundo que indicia, que desprende o olhar cativo para o outro lado das coisas” (Heidegger, 2010, p. 9). Foi, de facto, este outro lado das coisas, o da *ampliação* do sentido, que procurámos desenvolver no processo ensino-aprendizagem, numa perspetiva evidente e conciliadora de “quando os horizontes da obra e do público se aproximam” (Johann & Roratto, 2011, p. 3). Este convite instaurou-se na “difícil arte de olhar, para além do que se vê” (Heidegger, 2010, p. 9), para compreender que aí se pode guardar algo admiravelmente misterioso e aparentemente invisível.

Num título absolutamente arrebatador, Márcia Tiburi, refletindo sobre o ver/olhar, depressa instiga o leitor a pensar o olhar (e que este olhar perante a obra só pode ser pensado e refletido) e assim faz-nos aproximar do sentido que atribuímos na exploração da obra de arte: uma revelação de um *para além* na iminência de um ocultamento. “Mas se as artes nos ensinam a ver – olhar, é porque nos possibilitam camuflagens e ocultamentos. Só podemos ver quando aprendemos que algo não está à mostra e podemos sabê-lo. Portanto, para ver olhar, é preciso pensar” (Tiburi, 2004).

É esta ideia, perfeitamente evidente que Heidegger assume, e nós com ele, “à coisa fabricada reúne-se ainda, na obra de arte, algo de outro” e conclui magistralmente “a obra é símbolo” (Heidegger, 2010, p. 13). Tal qual já havíamos afirmado, quando é

²⁰ É excecional a delicadeza de Barthes quando procura o limiar da motivação do *para além de*, “em latim existe uma palavra para designar essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo [...] Pois punctum é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados” (Barthes, 1984, p. 45).

necessário analisar a obra de arte, podemos *conformar-nos* com a ideia inicial pré-concebida (etiqueta), sendo necessário o *piscar de olhos*, só permitido pela arte, na ambientação da obra. De facto, “quando vemos um objecto comum, vemos, em primeiro lugar, uma etiqueta, uma utilização possível, um objecto de conhecimento. Olhamos para a cadeira e vemos um sítio onde sentar. A sua serventia, para utilizar uma expressão de Heidegger, “pisca-nos o olho” a partir do objecto. O contacto directo com uma pura forma, despojada das etiquetas utilitárias, dos preconceitos morais ou dos possíveis dividendos gnosiológicos, só é possível através da arte” (Moura, 2009, p. 14), e acrescenta, “a arte vê para além dessas etiquetas e acede à realidade em si do mundo, numa versão de fundamentação ontológica da arte que Clive Bell desenvolveria sob a fórmula da sua “hipótese metafísica”. Rasgando ao espectador esse véu encobridor, a arte desperta uma muito particular “emoção estética”, tão particular que resulta incompreensível se for escrutinada fora do contacto directo com o objecto de arte” (Moura, 2009, p. 14).

Neste sentido, parece-nos evidente que a realidade está para além da aparência - e da aparência se podem multiplicar diversas interpretações da realidade aparente. Em última análise, parafraseando Paul Valéry, uma obra de arte deveria ensinar-nos sempre que não havíamos visto o que vemos, como que existe um silêncio da visão, “o que se mostra só se mostra por que não o vemos. Neste processo está implicado o que podemos chamar o silêncio da visão: abrimo-nos à experiência do olhar no momento em que o objeto nos impede de ver. Uma obra de arte não nos deixa ver. Ela nos faz pensar. Então, olhamos para ela e vemos” (Tiburi, 2004). É precisamente nesta perspetiva que invocamos o texto claro e limpo de Heidegger, numa genial interpretação a partir da forma até o *para além*, isto é, Heidegger evidencia a realidade que está para além da aparência da pintura *Um par de Sapatos* de Vincent Van Gogh do ano 1886.

A partir da pintura de Van Gogh, não podemos sequer estabelecer onde se encontram estes sapatos. Em torno deste par de sapatos de camponês, não há nada em que integrem, a que possam pertencer, só um espaço indefinido. Nem sequer a eles estão presos torrões de terra do caminho do campo, algo que pudesse denunciar a sua utilização. Um par de sapatos de camponês e nada mais. E, todavia...

Na escura abertura do interior dos sapatos, fita-nos a dificuldade e o cansaço dos passos do trabalhador. Na gravidade rude e sólida dos sapatos está retida a tenacidade do lento caminhar pelos sulcos que se sentem até longe, sempre iguais, pelo campo, sobre o qual sopra um vento agreste. No couro, está a fertilidade e humidade do solo. Sob as solas, insinua-se a solidão do caminho do campo, pela noite que cai. No apetrecho para

calçar impera o apelo calado da terra, a sua muda oferta de trigo amadurece e a sua inexplicável recusa na desolada improdutividade do campo no inverno. Por este apetrecho passa o calado temor pela segurança do pão, a silenciosa alegria de vencer uma vez mais a miséria, a angústia do nascimento iminente e o tremor ante a ameaça da morte. Este apetrecho pertence à terra e está abrigado no mundo da camponesa. É a partir desta abrigada pertença que o produto surge para o seu repousar-em-si-mesmo[...] Mas será que o que queremos dizer é que o quadro de Van Gogh copia um par de sapatos de camponês que realmente está aí, e é uma obra que consegue fazê-lo? De modo nenhum. Portanto, na obra, não é de uma reprodução do ente singular que de cada vez está aí presente que se trata, mas sim da essência geral das coisas (Heidegger, 2010, pp. 25-26).

Esta interpretação é muito importante na concretização da nossa maneira de utilizar a arte em sala de aula.

2.2 A explosão dos sentidos;

Depois de evidenciada toda a largueza da interpretação da obra de Van Gogh, parece-nos evidente que a arte é uma *explosão* de e para os sentidos, pois carece de ser pensada e repensada, a fim de abarcar uma certa totalidade, nunca acabada, interpretativa. Neste âmbito, e no nosso entender, a utilização da arte em contexto de sala de aula pode promover particulares características sinestésicas para os sentidos, uma vez que se tenta formar uma junção associativa de várias experiências sensoriais.

Este fato empírico reside na expressão feliz de Eisner, precisamente quando enquadra a arte como um despertador dos sentidos e que estão *para lá* de uma atitude estética. De facto,

“as artes são, no fim, uma forma especial de experiência, mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação (Eisner, 2008, p. 15).

Efetivamente, este trabalho não se preocupa tanto com o conceito de estético: isto é, se determinada obra de arte é bela, ou seja, se existe uma determinada relação dialógica entre arte e beleza; preocupa-se principalmente na exploração da expressão artística enquanto recurso, a fim de promover uma cultura de sensibilidade estética e um espaço de liberdade, tal qual a afirmação de Eisner “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (Eisner, 2008, p. 10).

Como já evidenciámos, a arte assume uma função integrativa no mundo. Basta para tal relembrarmos da passagem helénica do caos ao cosmos. A arte desenvolve esta dimensão integradora e organizadora no mundo, uma vez que estimula a capacidade criativa do ser humano e dado que é produtora de cultura sendo, em última análise, essencial à vivência humana.

Saber identificar esta poesia é algo acessível a todos e uma forma proveitosa de tirar partido da essência dos sentidos, até porque a poesia é esse imenso mar sinestésico cheio de cor, perfumes, sabores e sons...

2.3 A efusão de uma identidade;

No emaranhado de vidas em relação, o ser humano vai construindo uma série de ligações inter cruzadas (redes sociais) que permitem que, simultaneamente, produza e se autoproduza, isto é, o ser humano é produtor e produto de uma cultura. João Duque descreve-o de maneira exata: “todo o ser humano cresce e é aquilo que é, no interior de um tempo e um espaço culturais. Nesse sentido, uma das dimensões da resposta do sujeito perante a interpelação da alteridade liga cada pessoa ao seu contexto cultural. Cada um é aquilo que é, como resultado da constante interação entre a sua idiossincrasia e o ambiente cultural” (Duque, Textos e identidades, 2003, p. 19).

Esta interligação ao contexto cultural possui o efeito de memória, que contruiu para a formação de uma identidade, aliás essa memória é uma “memória identificante de cada um de nós e das comunidades sociais e culturais em que vivemos” (Duque, Fé e arte, 2001, p. 451). Precisamente aqui, para quem se deixa interpelar pela arte, existe como que uma permanente atualização do património cultural inserido na cultura que a produz.

É, pois, possível inferir com pertinente clareza o papel da “articulação da memória” (Duque, Fé e arte, 2001, p. 452) na construção e efusão de uma identidade.

O processo de criação duma identidade, atualmente, não é tarefa fácil, nem acabada. Hoje em dia, parece até existir uma debilidade de pensamento, “uma era do vazio”²¹ e até um “homem light”²² uma vida, aparentemente sem valores, ou dum relativismo exacerbado. Perante este facto, a arte surge, a nosso ver, como um esplendor da verdade, tal como Platão definia a beleza. O testemunho profético de Dostoiévski permanece como um farol, pois, também para ele, *a beleza salvará o mundo*. É evidente que não nomeamos a beleza com a arte, embora, em primeira instância se compreenda a ligação; porém o que identificamos é, como nos clássicos, a procura do *belo*, ou melhor ainda, a sua contemplação através do *arrebato*. Como pode, pois, a arte, proporcionar a criação de uma identidade ou contribuir para a efusão de uma?

A resposta promete ser breve: porque é cultura e todo o humano se relaciona com a cultura, ora como produtor, ora como produto. A arte, e a sua utilização em sala de aula, permite a instauração de um espaço e de um tempo, onde o aluno *joga*, como um *buscador* da verdade, como jogo-jogado capaz de transformar a vida do seu mundo, em relação com os outros mundos, diferentes e complementares da sua visão, que favorecem a *inovação de sentido*.

É pertinente salientar, que esta perspetiva não é nova! Num feliz acaso, debruçámo-nos sobre um manual de Educação Visual e Tecnológica (corria, então a década de noventa). Dentro do manual dizia sobre a natureza da disciplina: “vai ajudando-te a exprimir a riqueza do teu mundo interior, aquilo que sentes, o que vês e observas à tua volta ou o que diz a tua inteligência”. E com que finalidade? “Estarás mais apto a resolver situações do quotidiano... com clareza e originalidade e intervindo, assim, criticamente para a construção de uma vida mais rica” (Faleiro, 1992, p. 4).

Efetivamente, a sala de aula, com recurso à arte, pode e deve ser este espaço de construção de identidades. Como forma/recipientes? Evidentemente que não. A riqueza primeira será sempre a partilha dos diversos mundos em relação.

²¹ Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio* (trad. Miguel Serras Pereira, Ana Luisa Faria). Lisboa: Relógio Dagua.

²² Rojas, E., & Neves, V. M. (1992). *O homem light: uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Por vezes, vemos melhor, vemos mais além, com o contributo dos outros. A partilha dos diversos mundos em situação, inicializa a perceção de novas descobertas. E é, precisamente, aqui que o presente estudo se inicia, como a capacidade de dizer algo e dizer-se no mundo, desafiando o que está *prescrito*, num *mais além* de sentido. Talqualmente nas palavras de Almada Negreiros

Pede-se a uma criança: Desenha uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor! (Negreiros, 1989, pp. 173-174).

2.4 Mundos novos – mundos inauditos

A experiência primeira da arte é uma experiência da forma. Por vezes podemos entendê-la como uma experiência bela - outras nem por isso. O que nos parece é que a arte tem algo em si mesma: não na pura forma, nem na pura atitude estética isenta de interesses, mas na sua essência que permite *dizer algo* mais do que a própria intencionalidade do autor e da própria obra. A obra será, nesta ótica, apenas um meio para chegar a algo diferente de si? Acreditamos que não. A obra será sempre a premissa maior. Quando dizemos que exploramos a obra, no sentido de *dizer algo* mais ou para *além de*, afirmamos que depois da obra existirá uma outra *obra* criada pela subjetividade do observador, mas que incidirá sobre a obra ali presente. Em certa medida, a figuração da arte, nestes termos, poderá ser o modo de como o seu próprio limite é transcendido (Duque, Teologia e arte: fundamentos epistemológicos, 2011). Estamos, portanto, no limiar do discurso possível, entre muitas possibilidades de articulação da memória. De facto, parece existir, como viu bem Thomas Fogiel, uma relação de apelo que na obra nos é lançado (Duque, Teologia e arte: fundamentos epistemológicos, 2011, p. 17). Esse apelo aparece em outros autores, por exemplo em Paul Ricoeur, quando se insere no mundo do texto este pode “referir-se a um mundo que não está aí entre os interlocutores, a um mundo que é o mundo do texto

e que todavia não está no texto” (Ricoeur, 1996, p. 186). Se Ricoeur, no seu processo hermenêutico textual, refere um *para além* do texto, podemos afirmar o mesmo, mas, desta feita, relativo à obra de arte e ao mundo da obra de arte.

O acesso a novos mundos, a mundos inauditos, é realizado somente através da simbólica, como já tínhamos referido anteriormente, até porque este esforço de compreensão “pretende levar o homem para fora de si, do seu mundo real, e transportá-lo ou relacioná-lo com um mundo de fantasia, de sonho e ideal a que o peso do real e a materialidade óbvia das coisas impedem de chegar” (Dias, 2001, pp. 22-23). A arte, nesta perspectiva, engloba, portanto, duas naturezas: a material e a simbólica.

É nesta linha que defendemos que a arte também opera no âmbito da poesia, na metáfora, onde a própria maneira de dizer-se, se diz de maneira outra; isto é, se o texto da arte, a sua narrativa, é, em última instância, uma leitura que o artista faz, também encerra uma multiformidade de interpretações. Neste sentido, é relevante identificar na arte uma certa e evidente *mistagogia*, dado que, mesmo não sendo intenção do autor, remete, ou pode remeter, para outros mundos, para lá do mundo da obra. É aqui que, de certo modo, a arte, ao mesmo tempo que o texto, é um paradoxo, no sentido em que utiliza uma linguagem específica para dizer o que não consegue dizer! Ora aqui está precisamente o espírito da celebração (Ricoeur, 1996, p. 186): o dizer mais do que o que lá está, uma hermenêutica capaz de dar sentido ao que está para lá do sentido primeiro da obra, um todavia já, mas não uma interpretação totalizante e totalizadora!

Para Ricoeur, a poesia, sendo uma forma de dizer o não dizível, é considerada, também, como a suspensão da função descritiva, pois nela não se aumenta a extensão dos conhecimentos. Porém, na nossa opinião, ainda que não aumente, permite a deslocalização do primado do conhecimento apenas pela via dogmática, isto é, aquela que se define. Por exemplo, quando o professor de História questiona a turma sobre determinada obra e dirime qualquer opinião que deslocalize a *canonicidade* da sua interpretação, tomando a sua como válida, sem reconhecer validade nas opiniões dos alunos. É nesta perspectiva que utilizamos a obra de arte, como *rebutamento* do dado (Johann & Roratto, 2011, p. 6), pois o discurso poético coloca em causa os processos de adequação e verificabilidade, no sentido em que vai mais além do imanente, do *em si* da obra de arte.

A obra de arte só o é no sentido em que estabelece uma relação ou um apelo da relação. O mundo da obra, o *em si* da obra, na nossa opinião, não pode estar somente

contido em si (ensimesmado) na pura imanência da obra; mas o contrário também não deve acontecer, tão *além* usado que se transcende até anular-se como referencial de experiência. A obra interpretada na sala de aula deve estar enraizada no mundo da vida, para ela própria existir como mundo em relação a outros mundos. Se assim não fosse, amputávamos a relação. De facto, “é possível afirmar que olhar para a obra sem a interferência da reprodução técnica nos possibilita ver com e por profundidade: as materialidades, as superfícies, as dimensões, as formas, as estruturas, as cores, as texturas, a ambientação, sentir os aromas, o espaço, os vazios e os cheios, os ruídos e os silêncios – elementos não menos importantes para a fruição estética” (Johann & Roratto, 2011, p. 6).

A novidade aquiesce na plena relação dialógica entre diferentes mundos, possibilitando, a todos e a cada um, uma *mundialização* única da sua experiência. Estamos em completa sintonia com aquilo que já referimos, a criação de identidades.

2.5 Consciência histórica – (*imago mundi*)

A inclusão da preocupação da criação, em contexto de sala de aula, como complementar da consciência histórica, e na linha do que temos vindo a traçar faz todo o sentido, dado que esta preocupação permite aos professores promoverem novas possibilidades de orientação para a vida dos seus alunos a partir das suas próprias vivências. Este *mundo novo* proporciona, de *per si*, uma perspectiva verdadeiramente diferente, uma vez que possibilita a articulação da memória entre passado, presente e futuro, mais do que o domínio do acontecido. Ora, esta perspectiva carece de diálogo pois, como sabemos, a formação de consciências baseia-se na multiperspetiva - e é multifacetada, contrariamente, à clausura do pensamento único.

A utilização da arte, como recurso, possibilita esta rutura de apenas uma única linha de sentido, para propor uma diversidade de sentidos, porque diversas serão também as interpretações. Desta forma, compete ao professor promover novas possibilidades de orientação a partir do dado e do exposto, a fim de potenciar a formação da consciência histórica dos alunos. Será a profissão clara, desde si paradoxal, de um relativismo dogmático?

Numa rápida análise, certamente poderíamos cair num relativismo concreto. Cada um, professor e aluno, teria de facto a sua perspetiva e a sua própria vivência sob o

seu próprio ponto de vista, pelo que seria tão válida a afirmação de um como a negação de outro. Que possibilidades teríamos então para não fomentar um relativismo, no qual a verdade depende do apetite subjetivo de cada um, ora hoje sim, ora amanhã não? É nessa perspectiva que é muito importante estabelecer uma antropologia adjacente ao processo de ensino-aprendizagem, dado que a própria natureza do conceito educação não permite um puro conceito neutro. Até porque educar é dar sentido e valor àquilo que se aprende. Esta é uma questão charneira que, dado o limite do nosso trabalho, não podemos esmiuçar; porém, importa chamar a atenção - pois, no limite sobre o mesmo tema podemos ter um sem número de possibilidades de resposta.

A nossa perspectiva é de poder balizar, sem comprometer a relação. Nesta perspectiva uma das questões orientadoras poderia ser de que modo determinado tema, a sua abordagem e a sua vivência, contribui para uma sociedade mais justa, mais comprometida com o humano? Tomemos como linha de compreensão, a obra de Otto Dix, particularmente, no tríptico de *A Guerra* que utilizamos como recurso. Perante a contemplação da imagem, pode o ser humano ficar indiferente? Quais as consequências da guerra? O que podemos constatar, no *para além*, da obra de arte? Aqui estaremos já no limiar de um percurso que nos atira para fora (excurso), como um apelo que nos impele a enunciar uma resposta e, a partir daí, uma assunção de responsabilidade.

Capítulo 3 – Uma gramática, um percurso... um excurso.

A utilização da obra de arte, no sentido de a tornar *útil*, próxima e *capaz* de ser utilizada em contexto de sala de aula, deverá delinear, não - ela mas o professor - um percurso formativo e educativo. Esta “relação de proximidade que se dá entre mediador e o público é essencial, pois nela acontece uma troca de experiências entre os espectadores e o profissional da área, este último levando toda sua bagagem cultural e expondo ao observador, para facilitar seu entendimento sobre as obras de arte” (Johann & Roratto, 2011, p. 4). Neste sentido, proporemos um caminho hermenêutico de possibilidade de utilização, congregando tudo o que expusemos e abrindo caminho para um processo que, bem rentabilizado, pode e deve promover não só a qualidade e exigência do processo formativo, mas, também, o desenvolvimento da sensibilidade e a motivação do aluno para *descobrir e descobrir-se* nesse processo.

Importa, em primeira instância, referir que a apresentação de uma obra de arte deve obedecer a uma interpretação cuidada, pensada e refletida. Para que este processo se possa desenvolver de maneira harmoniosa, deve o professor estar munido de uma forma criteriosa, isto é, obedecer a um conjunto de regras e princípios que rejam o uso de uma linguagem específica - neste caso, a linguagem da arte. Em última instância, estes princípios de regras (ou regra de princípios) manifestam uma gramática de legibilidade da relação que se instaura entre diversos mundos em relação ao mundo da obra. E todos os outros mundos que se encontram na sala de aula, numa abordagem sistemática, metódica e organizada, não devem limitar, mas sim promover a exploração integrante das aprendizagens que com ela e nela, se irão realizando.

Em certa medida, a utilização da obra de arte, como a que apontaremos, apresenta-se, neste processo hermenêutico, como mediação privilegiada, dado que “por mais que nos narrem a história, jamais será o mesmo que a ler. Estar na presença da obra é um acontecimento insubstituível, portanto, intransferível” (Johann & Roratto, 2011, p. 6).

O nosso procedimento *gramatical*, de mediação privilegiada, não reside na intencionalidade do autor da obra de arte, mas naquilo que Ana Mae Barbosa refere – “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos, a outros

leitores” (Barbosa, 2003, pp. 18-19). Exatamente na mesma linha interpretativa da *História da Arte*, que vai mais longe do que a ideia primeira do autor/artista, dado que a obra de arte “acabado o acto da sua materialização, adquire vida própria, vale por si mesma, passando a poder ser interpretada e sentida diferentemente, de acordo com a personalidade, a formação e o contexto cultural e histórico de quem a aprecia” (Pinto, Meireles, & Cambotas, 2001, p. 6).

Nesta perspetiva de *mediação* da obra, o sentido primeiro deste estudo encontra-se plenificado, pois a “mediação é ação que pretende desvelar, descortinar horizontes da obra, sem a pretensão de esgotá-la ou dizer a «sua verdade». É pretensão que nem sempre se alcança. Mediação é ação que medeia, é proposição que cria conexões. Mediação é busca, desconstrução e construção de significados” (Johann & Roratto, 2011, p. 6).

Uma palavra também para o promotor dessa mediação, que pode ser, em alguns casos, totalmente outra: o professor e o seu papel, pois como mediador privilegiado no processo de ensino-aprendizagem torna-se

importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. Capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspetivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Pois o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim que eles possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte (Martins, Picosque, & Guerra, 2005, p. 17).

Em perspetiva *significativa*²³, o conceito de mediação pode e deve ser utilizado como levedura para o escrutínio da descoberta inteligente (ler no interior) da própria arte. Nesse sentido, compartilhamos a certeza de “que a ação do mediador é a de «abrir» os olhos do fruidor e fazê-lo ver coisas que sozinho não havia visto. Ele estimula o público a pensar, imaginar e criar uma leitura da obra que está em sua frente” (Johann & Roratto, 2011, p. 5). Como promover, então, este estímulo?

²³ “De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian, a Aprendizagem Significativa «ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder»” (Rocha & Spohr, 2016, pp. 23-24).

3.1 Princípios teóricos do método analítico

Basear-nos-emos nas produções de Erwin Panofsky e nos problemas hermenêuticos de Gadamer²⁴ e Paul Ricoeur²⁵ com o contributo, de Tolstoi, no sentido intencional de evidenciar a expressão de sentimentos. Em Erwin Panofsky encontramos um dos maiores teóricos da utilização do método iconológico, no qual nos inspiramos, para promover o uso adequado das obras em contexto de sala de aula, e nos segundos, como dos maiores teóricos da filosofia da linguagem, especificamente, na hermenêutica textual. Tolstoi²⁶, embora defenda um conceito de arte ligada à expressão de sentimentos do artista - donde a verdadeira obra de arte partilha o sentimento real do artista - parece-nos de todo relevante. E, por isso, a ele fomos beber a íntima relação entre a arte e a vida. O que se pretende é estabelecer uma reflexão, em primeira instância, sobre o carácter narrativo e poético das obras, juntando o melhor dos autores, na tentativa de contribuir de maneira consistente para a utilização, sem receios, da obra de arte na sala de aula - e sempre dela retirando o maior proveito.

Debrucemo-nos na obra de Panofsky, especificamente, no seu método, que nos inspirou. Partindo do seu ensaio “Estudos de Iconologia: Temas Humanísticos na Arte do Renascimento”, Panofsky define iconografia como um algo mais do que a forma: “Iconografia é o ramo da história da arte que trata do tema em contraposição à sua forma” (Panofsky, 1939, p. 47). Neste breve excerto, inferimos de imediato que Panofsky critica a escola de Viena, particularmente, Heinrich Wölfflin²⁷, o qual defendia a linha formalista da arte. Basicamente, Panofsky distancia-se da metodologia da forma, ao perscrutar na obra de arte o tema ou significado, ou seja, um mais além da pura forma. Esta desconstrução da interpretação da arte é por ele realizada através de uma analogia, na pura interpretação de um ato aparentemente corriqueiro, um *mero cumprimentar de rua*, o que servirá também para expor o seu método de análise em três níveis ou camadas, quanto ao tema e ao significado da obra.

²⁴ Gadamer, H. G. (1999). Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. (3 ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

²⁵ Por ser uma abordagem que por si só merecia um amplo estudo, socorremos de um texto de João Duque (Duque, Textos e identidades, 2003) no qual nos inspiramos para tecer o nosso empreendimento de propor uma gramática de sentido na utilização da obra de Arte.

²⁶ Veja-se (Tolstoi, 1898), essencialmente, os capítulos 5 e 15.

²⁷ Como principais obras: Wölfflin, H. (2000). *Renascença e barroco: estudo sobre a essência do estilo barroco e a sua origem na Itália*. Perspectiva. Wölfflin, H. (2012). *Principles of art history*. Courier Corporation.

Refere Panofsky que “quando, na rua, um conhecido me cumprimenta tirando o chapéu, o que vejo, de um ponto de vista formal, é apenas a mudança de alguns detalhes dentro da configuração que faz parte do padrão geral de cores, linhas e volumes que constitui o mundo da minha visão. Ao identificar, o que faço automaticamente, essa configuração como um objeto (cavalheiro) é a mudança de detalhe como um acontecimento (tirar o chapéu), ultrapasso os limites da percepção puramente formal e penetro na primeira esfera do tema ou mensagem” (Panofsky, 1939, p. 48).

A simples identificação entre formas e objetos, segundo Panofsky, possui uma natureza elementar e de fácil compreensão, possui um “significado factual” (Panofsky, 1939, p. 48). Todavia, possui ainda um outro significado, o “expressional” (Panofsky, 1939, p. 48). Panofsky, sobre o mesmo assunto, afirma que “pelo modo do meu conhecido executar sua ação, poderei saber se está de bom ou mau humor, ou se seus sentimentos a meu respeito são de amizade, indiferença ou hostilidade” (Panofsky, 1939, p. 48). Que diferenças se encontra entre o fatual e o expressional, o próprio Panofsky responde afirmando que o expressional “difere do fatual por ser apreendido, não por simples identificação, mas por "empatia". Para compreendê-lo preciso de uma certa sensibilidade, mas essa é ainda parte de minha experiência prática, isto é, de minha familiaridade cotidiana com objetos e fatos” (Panofsky, 1939, p. 48). Este seria então, o primeiro nível do método de análise, a descrição pré-iconográfica, o mundo dos motivos artísticos (Panofsky, 1939, p. 50), como muito bem refere Panofsky, “o mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais” (Panofsky, 1939, p. 50). Este seria também o nível mais básico de entendimento, despojado de qualquer referência cultural ou conhecimento, muito relacionado à pura forma.

O segundo momento do método de análise, para Panofsky, é algo mais do que a pura forma. De facto, quando visualizamos a realidade veiculada, este autor apreende uma outra significação qualitativamente diferente das anteriores, “quando interpreto o fato de tirar o chapéu como uma saudação polida, reconheço nele um significado que pode ser chamado de secundário ou convencional; difere do primário ou natural por duas razões: em primeiro lugar, por ser inteligível em vez de sensível e, em segundo, por ter sido conscientemente conferido à ação prática pela qual é veiculado” (Panofsky, 1939, p. 49). Efetivamente, não se consegue perceber integralmente a obra apenas em relação a um espaço e a um tempo localizado. “Para entender o que o gesto do cavalheiro significa, preciso não somente estar familiarizado com o mundo prático dos objetos e fatos, mas,

além disso, com o mundo mais do que prático dos costumes” (Panofsky, 1939, pp. 48-49). A este segundo momento da análise Panofsky denominou-o como “significado secundário ou convencional” (Panofsky, 1939, p. 49). É o referencial inter-relacional de conhecimentos que faz interpretar, como vimos, a pura forma.

O terceiro momento da análise, Panofsky veiculou-o como “significado intrínseco ou conteúdo” (Panofsky, 1939, p. 52) – o que constitui o mundo dos valores simbólicos e por isso dado a interpretações. Este é o nível ao qual se chega unicamente através do processo iconológico, que por sua vez, “é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise” (Panofsky, 1939, p. 54).

No exemplo inicial podemos constatar, de imediato, a *natureza* deste nível, “a ação do meu conhecido pode revelar a um observador experimentado tudo aquilo que entra na composição de sua «personalidade». Essa personalidade é condicionada por ser ele um homem do século XX, por suas bases nacionais, sociais e de educação, pela história de sua vida passada e pelas circunstâncias atuais que o rodeiam; mas ela também se distingue pelo modo individual de encarar as coisas e de reagir ao mundo que, se racionalizado, deveria chamar-se de filosofia” (Panofsky, 1939, p. 49).

Se, num segundo nível, notamos uma análise iconográfica, num terceiro nível observamos uma interpretação iconológica que, na nossa opinião, ultrapassa a obra, embora se mantenha perante ela, ou seja, nesta interpretação subsistem múltiplas variáveis, como destaca Panofsky: “O historiador de arte terá de aferir o que julga ser o significado intrínseco da obra ou grupo de obras, a que devota sua atenção, com base no que pensa ser o significado intrínseco de tantos outros documentos da civilização historicamente relacionados a esta obra ou grupo de obras quantos conseguir: de documentos que testemunhem as tendências políticas, poéticas, religiosas, filosóficas e sociais da personalidade, período ou país sob investigação” (Panofsky, 1939, p. 64).

Esta distinção definida por Panofsky é mais de índole teórica do que prática. O importante é realçar todo do método “os métodos de abordagem que aqui aparecem como três operações de pesquisa irrelacionadas entre si, fundem-se num mesmo processo orgânico e indivisível” (Panofsky, 1939, p. 64).

Gadamer foi um filósofo alemão, considerado como um dos maiores expoentes da hermenêutica, e que escreveu sobre a arte. Embora não competindo a este estudo fazer

uma exploração sistemática do seu pensamento, apenas se pretende elencar uma perspectiva que estimule o pensar *para além* da arte numa hermenêutica de sentido. Gadamer na sua obra (Gadamer, 1999, p. 220ss) chama a atenção para a *subjectivização* da obra de arte. Este é, precisamente, um dos temas de fascínio da arte. De facto, a experiência pessoal de cada observador da obra, indica, ou pode indicar, qual a afetação que aquela terá sobre ele. Gadamer concebe na obra de arte invariável o que varia é, pois, o usufruto do observador, “o que varia não parece pertencer à faceta da própria obra, e tem visto desse ângulo, um carácter subjectivo” (Gadamer, 1999, p. 220).

Em certa medida, quando um pintor, escritor, escultor, músico... realiza uma obra coloca nela os seus sentimentos e as suas impressões sobre determinados factos que podem ter contribuído para a execução da mesma, ou mesmo afetado. Todavia, aquele que experimenta a obra de arte poderá ter uma outra visão, uma outra experiência que, pelo menos intencionalmente, não fora prevista pelo autor. Esta subjectivização da obra torna-a grandiosa no sentido em que, alicerçada numa história, permite a cada um dialogar com ela, isto é, estabelecer uma relação dialógica com o que a obra lhe quer dizer ou transmitir. “O trabalho de arte exhibe a si mesmo, mas como um símbolo é um veículo para tentativas de auto reconhecimento. Nós procuramos nos entender no trabalho de arte; é por isso que arte captura e intriga tanto, atraindo-nos ao seu mundo, por mais remoto e distante que este mundo nos pareça inicialmente” (Lawn, 2007, p. 126). Este é, verdadeiramente, o sentido do jogo da arte. E que sentido é esse? Perante a obra de arte inicia-se o jogo. A tentativa de compreender e entendê-la. Porém, neste *jogo jogado* mostra-se mais aquilo que cada um é. De que maneira? Pela forma como questionamos a obra. De facto, é como refere Gadamer “a obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar experiência que irá transformar aquele que a experimenta” (Gadamer, 1999, p. 175).

Apesar das múltiplas interpretações aos sucessivos *apelos* da obra de arte, esta permanece em si: “o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (Gadamer, 1999, p. 175). O jogo será sempre esse! Perante o *em si* da obra, o ser humano pode jogar novas interpretações num *continuum* nunca finalizado, “o significado dos trabalhos de arte é aquilo que é revelado e exposto na oscilação entre o trabalho de arte e o interprete. O significado do trabalho de arte nunca é final, assim como um jogo nunca atinge sua verdadeira finalidade; o jogo pode sempre ser jogado novamente e os jogadores sempre serão atraídos pelos seus horizontes” (Lawn, 2007, p. 123).

De Paul Ricoeur fomos beber a interpretação poética da hermenêutica textual, conforme já referimos no ponto *Mundos novos – mundos inauditos*, e que aplicamos à arte, na medida em que esta pode “referir-se a um mundo que não está aí entre os interlocutores, a um mundo que é o mundo do texto[arte] e que todavia não está no texto [arte]” (Ricoeur, 1996, p. 186). Em certa medida, apropriamo-nos desta hermenêutica no sentido da celebração do próprio limite da linguagem artística, isto é, “a obra é, pois, acontecimento que apela, em primeiro lugar, a algo” (Duque, *Teologia e arte: fundamentos epistemológicos*, 2011, p. 17) que pode não estar contido na própria arte mas que pode apelar a outro sentido, conforme Gadamer também inferia, ou seja, um *rebentamento*, num *para além* da pura imanência da obra de arte.

3.2 O processo hermenêutico

Assumindo estas dimensões interpretativas da obra de arte, e conforme João Duque (Duque, *Textos e identidades*, 2003, pp. 8-11), propomos um processo hermenêutico sobre o estudo da própria arte, dado que acreditamos que “a arte pode ser compreendida como uma mediação hermenêutica privilegiada da compreensão que o ser humano tem de si mesmo e do mundo. Os mundos da vida, nos quais o ser humano se insere e se compreende, estão sempre já marcados por processos interpretativos, nos quais as obras de arte ocupam um lugar destacado. Sendo assim, a arte é um fator importantíssimo na hermenêutica antropológica [...] a arte não pode ser ignorada na exploração do sentido humano” (Duque, *Teologia e arte: fundamentos epistemológicos*, 2011, p. 23).

Abarcando estes princípios, o processo interpretativo que propomos realiza-se em seis etapas: o *pretexto*, o *contexto*, o *intratexto*, o *intertexto*, o *extratexto* ou *paratexto* (*metatexto*), e por fim, o *hipertexto* (cf. Costa, 2015, p. 115-117), análogo²⁸ ao método iconográfico proposto por Panofsky²⁹ e, de certa maneira, uma das suas aspirações, uma vez que para Panofsky a arte arrasta sempre consigo um sentido, que deve ser interpretado.

²⁸ Simultaneamente semelhante e dissemelhante!

²⁹ Veja-se, por exemplo, a sua fantástica obra com evidentes contributos para a exploração da obra de arte. Panofsky, E. (1986). *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*. (2. Ed.) Lisboa: Editorial Estampa.

Processo hermenêutico	
Etapa	Sistematização
<i>Pretexto</i>	A intencionalidade, o porquê, o motivo da realização daquela obra de arte, o que a originou.
<i>Contexto</i>	Incluindo os elementos que cada obra possui, demonstração da realidade onde se insere.
<i>Intratexto</i>	O mundo da obra, a obra em si mesma considerada. Não se procura um sentido fora da obra, mas sim na própria obra.
<i>Intertexto</i>	São as influências de outras obras, de leituras do próprio artista, contacto com cultura diferentes, de tal maneira que a sua percepção e legibilidade só seja viável em relação a esses dados
<i>Extratexto (paratexto, metatexto)</i>	É um acrescento de sentido à obra de arte. É a <i>recriação</i> da própria obra, conferindo-lhe um novo mundo a partir do mundo que a habita, um <i>para além</i> da obra de arte.
<i>Hipertexto</i>	O mundo relacional que habita cada um dos observadores da obra de arte e a infinidade de ligações que se podem estabelecer a partir do mundo da obra.

Tabela 1: Etapas do processo hermenêutico.

Todavia, ampliamos o âmbito da sua pesquisa, partindo do seu princípio de sentido da arte. Aumentamos e alargamos o âmbito do estudo da arte, da obra de arte, até o *para-além*, numa tentativa de dizer o que não se vê, sempre a partir do que se vê, observa e estuda. Nesta linha, realçamos Gadamer, uma vez que este afirmava que existia uma realidade mais profunda e mais rica que excede o método científico³⁰.

Nesta perspetiva, intrincamos, para maior proveito, a expressão de sentimentos (Tolstoi), o sentido da arte (Panofsky) e a hermenêutica de possibilidades novas (Paul

³⁰ Um excelente artigo sobre o pensamento de Gadamer disponível em <https://www.iep.utm.edu/gadamer/#SH3a> [consultado em 16/08/2018].

Ricoeur, Gadamer). A linha que cruzamos entre a arte e texto, permite evidenciar as vantagens da mesma interpretação. Iremos mais além da mera possibilidade “talvez possamos comparar a experiência da visualidade artística de uma exposição à da leitura de um livro” (Johann & Roratto, 2011, p. 6). Porque, de facto, “um texto é um têxtil, isto é, um tecido em que se cruzam e caminham em paralelo linhas diversas, para constituir um todo unitário, potencialmente sem princípio nem fim definíveis. Um texto tem uma história passada, um texto constitui uma história presente, um texto origina histórias futuras. E cada história possível, ligada a um texto, passa a constituir uma linha mais, no cruzamento das linhas que constituem o tecido textual” (Duque, Textos e identidades, 2003, p. 20).

Assim, num primeiro momento de utilização da obra de arte, compete ao professor espicaçar o discernimento sobre o *pretexto* da obra analisada, isto é, procurar perscrutar a intencionalidade, o porquê, o motivo da realização daquela obra de arte. Em suma, qual o pretexto, a justificação do autor para realizá-la e executá-la de determinada maneira.

A obra, por si só, não é órfã de tempo nem de espaço. Por conseguinte, é conveniente promover a compreensão do seu *contexto*. Sem esquecer e incluindo os elementos do *pretexto*. Esta tessitura do *contexto* é, em si, algo novo, criado, sendo o espectador um novo criativo, um novo artista - é, portanto, um novo texto que, na leitura da obra, a passa a integrar intrinsecamente.

Mas o mundo da obra está ali presente na obra toda. O *intratexto* é a própria obra em si mesma, considerada em toda a sua genialidade. Não se procurará uma leitura fora da obra, antes, ou posterior à obra.

Esta mesma obra pode ter sofrido, em determinado momento da sua execução, influências de outras obras, de leituras do próprio artista, contacto com culturas diferentes, de tal maneira que a sua perceção e legibilidade só seja viável em relação a esses dados extra - é aquilo que referimos como o *intertexto*. Sem ela, muito da obra de arte pode ficar ausente, sem sentido.

Depois de toda uma análise completa à obra de arte (*intratexto*) à análise do seu pretexto e o seu contexto - e apesar de entendermos que esta fase já seria um excelente patamar de estudo - enveredamos pela ampliação de sentido que a própria obra de arte pode possibilitar. A este momento novo daremos a nome de *extratexto* (ou até *metatexto*). Não sendo o texto da obra, é um acrescento de sentido à mesma obra. Em última instância,

é *recriar* a própria obra de arte, conferindo-lhe um novo mundo, a partir do mundo que a habita, aquilo que referimos como o *para além* da obra de arte.

Neste processo, é possibilitada a criação de uma identidade original relacional, uma vez que o contexto é de uma sala de aula e, por isso, existem diversos intervenientes

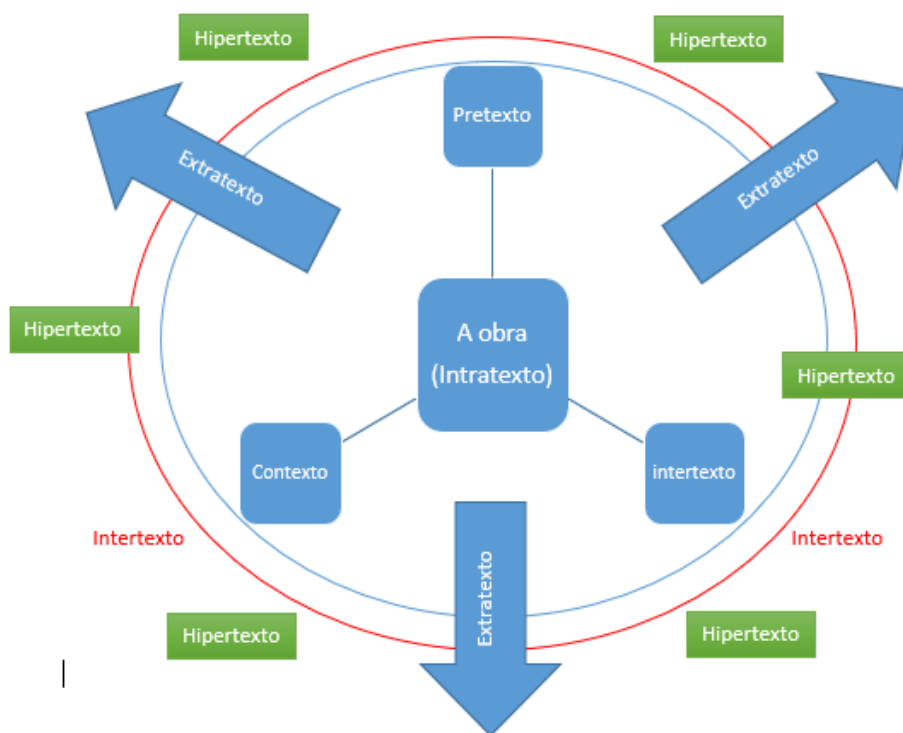


Figura 2: Esquema prático do processo hermenêutico

(*intertextos*) que se vão associando como acrescentos de compreensão, que, em certa medida, poderíamos classificar de *hipertexto*.

Se, na atualidade, o fenómeno das redes sociais se assemelha a uma rede, na qual, cada um pode ser um “nó”, então, no emaranhado destas redes não nos podemos dizer sós: em determinado momento, estamos sempre em relação e, no fundo, temos sempre algo em comum. Realçamos a envolvência do método que permite, a partir do dado objetivo da obra de arte, sair *para além* da obra,

A visão de exploração (cf. Costa, 2015, p.118) que propormos é a seguinte:



Figura 3: Os diversos mundos em relação no contexto de sala de aula.

O mundo inaudito realiza-se sempre na multiperspetiva dos diferentes atores do processo ensino-aprendizagem, dado que compreender uma obra de arte não é uma repetição do evento icónico num evento análogo. Antes pelo contrário, o que de facto pretendemos é empreender um novo acontecimento, a partir da mundividência da obra e que começa, exatamente, nas múltiplas relações entre os diferentes mundos em relação e o próprio mundo da obra. Assim, pensamos contribuir sustentadamente para a utilização da obra de arte em contexto de sala de aula.

3.3 O perfil do aluno e flexibilidade curricular

Importa, ainda, realçar na perspetiva educacional atual, o caminho hermenêutico que se propõe para cada aluno ao fim da escolaridade obrigatória. Porque “hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Martins G. O., 2017, p. 8). Tendo por base estas dimensões, todas elas inerentes ao que se espera de cada aluno, à saída da escolaridade obrigatória, dedicamos especial atenção às competências na área do pensamento crítico e ao pensamento criativo, mas também, as competências na área da sensibilidade estética e artística. De facto, encontramos muitas pontes de entendimento entre a metodologia que propomos e o perfil do aluno. Um dos descritores operativos relativos às competências

na área de pensamento crítico e pensamento criativo refere claramente os alunos devem desenvolver “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação” (Martins G. O., 2017, p. 21). Relativamente às competências na área de sensibilidade estética e artística, o nosso propósito insere-se ainda em todos os descritores, especialmente no que refere que os alunos devem valorizar “as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais, como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas” (Martins G. O., 2017, p. 23).

Para além do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, urge relacionar o nosso estudo com a flexibilização curricular. Apontaremos, aqui e ali, as linhas com as quais podemos contribuir para uma efetiva flexibilização curricular. Em primeiro lugar, o próprio processo metodológico de análise, como já expusemos e como iremos ver de seguida na prática, é, *per si*, já um percurso intencional de flexibilização que bem aplicado, permite conciliar o perfil do aluno com a flexibilidade curricular e promover a qualidade e excelência na educação.

Como observou José Matias Alves, “a escola que queremos tem, pois, de ser muito mais flexível, muito mais variada, muito mais sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 9). Inferirá que será necessária uma nova gramática, no sentido de “ver e praticar o currículo de um outro modo” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 9). Relembremos, também, que a nossa tentativa do método analítico se baseia, também, nessa nova perspetiva de infundir no processo ensino-aprendizagem uma nova gramática, que permite uma nova legibilidade da realidade e, em certos momentos, a supere, no sentido de procurar algo mais do que aquilo que se vê. Procurar uma educação mais sensível às diferentes inteligências³¹ foi uma preocupação que procuramos atingir, porque defendemos que “se se quer que todos aprendam o máximo possível, o único caminho viável é uma diferenciação inclusiva” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 10).

É nesse sentido que exploramos a arte no contexto de sala de aula. Porque, no nosso entender, “há necessidade de interagir com os alunos no momento concreto”

³¹ Leia-se com particular interesse uma obra fundamental sobre o tema Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

(Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 23) criando condições de facto para a interpelação do aluno perante a obra de arte e para que a resposta seja canalizada para a formação de pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. Isto é, o espaço sala de aula, em última instância, ser um *desassossegador* de consciências, ou um despertar.

Na perspetiva do documento, assumimos a escola como um “novo horizonte educativo” no sentido que Ontoria afirma “a renovação da educação pressupõe que se assumam um novo modelo de ensino e de aprendizagem” (Ontoria, et al., 1994, p. 7). Evidentemente, Ontoria refere-se à educação em geral, nós apenas nos referimos ao processo ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Uma das formas de apresentar uma renovação prática é modificar (no sentido de inovar) o processo de ensino aprendizagem. A utilização da arte, nas diferentes experiências a que já referimos, permite esse *innovar de sentido* em contexto de sala de aula. Porém, importa realçar que o uso da arte em contexto letivo pode gerar um certo desconforto programático, no sentido em que, aparentemente, a aula pode perder um certo pragmatismo, porque a atividade como que se suspende para que o aluno possa usufruir contemplando a arte. Daí que a sua plena utilização como recurso se revista de um certo “drama”. No entanto, a tensão entre o drama e a necessidade subsiste. E é precisamente aqui que podemos inovar e aventurarmo-nos em excelentes desafios!

Comumente, a obra de arte é utilizada de maneira muito pragmática e mais no sentido de evidência ou prova. Isto é, como facto histórico que representa algo de forma quase forense. Leciona-se um determinado conteúdo e de maneira, quase casuística, apresentando a obra de arte como fundamento/evidência/prova. Numa expressão simples, a arte como que justifica, como remate final, a veracidade do conteúdo. Basta evidenciar, a título de exemplo, a leção sobre os estilos artísticos! A aula é realizada em sentido dedutivo restrito. Referem-se um número relevante de aspetos que se relacionam com os estilos. A aula passa a ser mais uma *apresentação* de uma sucessão de factos narrados, do que a uma exploração estética aprazível.

A nosso ver, contudo, não podemos negar a validade deste argumento na utilização da arte. Todavia, podemos salientar e evidenciar o aspeto redutor a que a arte é submetida, até no sentido vulgar a que damos à arte como um fruir de algo. Do nosso ponto de vista, a exaltação de uma obra de arte em contexto de sala de aula, não é um mero relatar de acontecimentos, mas, e como temos vindo a afirmar, é o resultado de um

trabalho sistemático organizado e, a seu modo, de recriação de uma experiência de diversos mundos em perspectiva, no interior dos quais tudo deverá fazer sentido. E, nesta aventura, o objetivo é produzir um *mundo novo*, uma novidade sempre nova.

Desta forma, valorizamos a atividade artística como a experiência do lugar do outro, da alteridade que se apresenta perante mim e da vivência pessoal que cada mundo em relação pode estabelecer.

No processo ensino-aprendizagem da disciplina de História, verificamos que nem sempre é fácil esta real diferenciação, seja pela falta de tempo, seja por falta de espaços. Importa, no entanto, realçar que a predisposição para o concretizar desta ampla visão de educação, nem sempre é impulsionada; e cria, ou pode criar, bastante resistência à mudança, dado que “obriga a uma metamorfose nos modos de pensar, planejar, agir e interagir. E estas mudanças não ocorrem se não ativarmos lideranças inspiradoras e transformacionais e se não criarmos as condições de gestão dos tempos e dos espaços onde trabalham alunos e professores” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 11). Torna-se evidente que o caminho é por aqui, e só poderá ser por aqui!

O desafio atual das e nas escolas é, de facto, o da articulação; isto é, o meio pelo qual se estabelece a relação entre conteúdos das diferentes disciplinas. É por este sentido que devem reger-se os Conselhos de Turma e as equipas pedagógicas. Sem ser o nosso objetivo primeiro a reflexão sobre a flexibilização curricular, constatamos que o nosso processo metodológico pode promover um verdadeiro diálogo multidisciplinar, interdisciplinar e até transdisciplinar. Aliás, no decorrer do nosso trabalho, foi pensado iniciar esse diálogo. Era possível conciliar todas as disciplinas à volta de um projeto conjunto de envolvimento pedagógico. Tendo como ponto de partida a execução do nosso trabalho, envolveríamos a disciplina de Educação Visual e Português e Línguas Estrangeiras na elaboração do *extratexto*, fosse ele pintura ou escrita. A disciplina de Ciências da Natureza daria o seu contributo, por exemplo, com o tema “Importância da saúde individual e comunitária na qualidade de vida da população”, nas Guerras do século XX...

O limite seria, portanto, a criatividade. Por conseguinte, estar-se-iam a trabalhar diversos conteúdos interdisciplinares, promovendo a utilização das diferentes inteligências no resultado final: uma exposição, uma dança, uma música...

Capítulo 4 – Planificação e desenvolvimento.

Neste momento importará, sobretudo, observar como se colocou em prática a pesquisa e investigação que concretizamos, no sentido de conferir objetividade e criatividade no desenrolar do processo ensino/aprendizagem da disciplina de História, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

4.4 A escola de estágio

A Escola Secundária Dr. Joaquim Ferreira Alves está localizada na confluência de Valadares e de Vilar do Paraíso, no concelho de Vila Nova de Gaia. Serve uma vasta área que congrega não só as freguesias de Valadares e Vilar do Paraíso, mas também Madalena, Gulpilhares, Arcozelo, Mafamude, Santa Marinha e Vilar de Andorinho, dando resposta educativa às famílias com jovens adolescentes.

Em termos económicos, Valadares tem vindo a registar um crescimento da indústria, dos serviços e do comércio, contrastando com a diminuição da atividade agrícola que a caracterizava em meados do século XX.

De acordo com os documentos orientadores de escola, entre eles o Projeto Educativo³², verificámos que a população envolvente à escola apresenta, maioritariamente, qualificações ao nível do ensino básico, com pouca incidência na qualificação de nível secundário e superior, reconhecendo-se, ainda, uma faixa considerável de população sem qualquer qualificação. No entanto, como se pode verificar pelo grau de instrução dos encarregados de educação dos alunos, a maioria dos pais tem como habilitações literárias o terceiro ciclo e está a aumentar significativamente o número de pais com o ensino secundário e superior.

Em termo de oferta educativa, a escola oferece o ensino regular no 3.º ciclo do Ensino Básico, com oferta de Línguas Estrangeiras (Espanhol, Francês), Oficina das Artes Plásticas, na área artística, bem como o Ensino Secundário, com os Cursos Científico-Humanístico, em todas as áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Turismo e Técnico

³² Disponível em https://drive.google.com/file/d/1_lq_WNlaCJSEVGwbVgZeqB-vX0axx5lh/view

de Multimédia). Importa, ainda, destacar o Projeto CLIL (Content and Language Integrated Learning) as disciplinas que aderiram ao projeto (entre as quais História), lecionam determinados conteúdos numa língua estrangeira, que neste caso o Inglês, proporcionando aos seus alunos as competências mais abrangentes e completas, tão necessárias neste mundo cada vez mais global.

Várias são, também, as instituições culturais e desportivas que interagem e dinamizam diferentes atividades com a escola nas áreas da música, do teatro, do desporto, das tradições, da saúde e do património cultural. Como expoente máximo deste dinamismo cultural, salientámos, o dia do Patrono, em março, conhecido na escola como o dia JFA (as iniciais do patrono Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, médico fundador do Sanatório Marítimo do Norte) onde a escola promove os seus projetos e mostra o melhor que têm a outras instituições, escolas e alunos.

O quadro de professores de História é estável a maioria é do Quadro, de nomeação definitiva, o que facilita a construção de uma estratégia comum para a disciplina. Para além do grupo de estágio de História, a escola tem também dado resposta ao estágio profissional nas áreas disciplinares de Geografia, Filosofia, Inglês.

Em termos de vivência profissional, podemos afirmar que a escola é muito agradável para trabalhar, porque permite e apoia práticas pedagógicas diferenciadas e desenvolve um intenso trabalho colaborativo e cooperativo, onde todos contam e trabalham para um objetivo comum: o sucesso dos alunos (quer formativo, quer qualitativo).

Quanto ao grupo de estágio de História, inicialmente, eramos dois professores estagiários; porém, em meados de outubro, ingressou, no nosso grupo, um terceiro elemento, uma professora estagiária. Foi bastante agradável e estimulador a vivência deste intenso ano de trabalho, uma vez que tudo concorria para tornar a aventura do estágio ímpar. E foi-o, de facto.

Quanto ao horário, foi possível cumprir tudo o que nos predisposmos. No entanto, saliento o meu usufruto do estatuto de trabalhador-estudante, pois na altura do estágio, desempenhava funções no Agrupamento de Escolas de Arouca. No ajuste dos horários com a orientadora de estágio, ficou definido que iria trabalhar, em termos de relatório, com as turmas do 9.º ano, podendo lecionar, ainda, turmas do 11.º ano.

4.5 O grupo de trabalho de alunos.

O grupo-alvo foi constituído por alunos do 9.º ano de escolaridade. Estes formavam as duas turmas com que trabalhamos: a turma das “trincheiras” e a turma dos “loucos anos 20”.

A turma dos “loucos anos 20” era constituída por vinte e nove alunos (quinze raparigas e catorze rapazes). A turma possuía uma taxa de 100% de escolarização real (no ano previsto para a idade) e nenhum possuía qualquer repetência. Relativamente à avaliação de oitavo ano, os alunos revelam um bom aproveitamento, embora apresentando algumas dificuldades na disciplina de matemática. Possuíam, portanto, algumas dificuldades de abstração.

Não existiram casos de indisciplina na sala de aula. Em termos de contexto de sala de aula, esta turma revelou muito à-vontade, apresentando algumas dificuldades na perceção de alguns conceitos, as quais eram colmatadas com a vontade de querer saber mais, e com a camaradagem que sempre evidenciaram nas aulas lecionadas.

A turma das “trincheiras” era constituída por 30 alunos, dos quais, 14 eram raparigas e 16 rapazes. Apresentavam muito bom aproveitamento. Das disciplinas preferidas, inquérito realizado pelo diretor de turma no início do ano letivo, a disciplina de História ocupou o 4º lugar nas preferidas dos alunos e, o último lugar, nas menos preferidas dos alunos. Do mesmo inquérito, verificou-se que a maioria dos alunos gostam de estudar e procuram saber mais utilizando fontes diversas de informação. Era uma turma que revelara, nos anos letivos anteriores, muito bom aproveitamento.

Esta turma era muito motivadora para o professor estagiário porque se apresentava como um desafio permanente, de uma atualização constante por parte do docente, dado que os alunos queriam saber sempre mais. Eram muito trabalhadores e bastante simpáticos.

Quer uma, quer outra turma evidenciavam uma grande sensibilidade para o mundo das artes e da sua compreensão. A isso se deveu ao acompanhamento, desde o 7.ºano, da turma, por parte da professora orientadora.

Foi precisamente com base neste diagnóstico, que procuramos desenvolver e aplicar o nosso trabalho teórico a estas turmas.

O esquema hermenêutico do processo educativo incidiu sobre a exploração dos conteúdos e adequação, no que era possível, à arte. Antes, porém, partimos das ideias tácitas dos alunos, com a finalidade de as compreender, e sobre o que eles consideravam ser a arte.

Utilizamos os recursos disponibilizados pelo manual adotado e outros que serão referenciados, neste trabalho, no momento da sua utilização.

Neste sentido, e na primeira aula orientada, propusemos aos alunos um pequeno desafio. O desafio consistiu em definir o conceito de arte numa palavra, partindo sempre do seu horizonte de compreensão. Para o efeito recorremos à técnica “brainstorming”.

Os conceitos que os alunos elencaram foram: “a arte como um dom”; “como algo apreciado”; “como forma de expressão”; “vestuário”; como “marca na história (na História ou na história que o autor nos conta)”; “tudo o que nos faz sentir emoções”; “como forma de comunicar”); “música”; “arquitetura”.

Depois desta listagem, fizemos o agrupamento de acordo com as três possibilidades de definição de arte, tal como apresenta Luigi Pareyson “as definições mais conhecidas da arte, recorrentes da história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir. Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras. Mas permanecem, em definitivo, as três principais definições de arte” (Pareyson, 1989, p. 21).

Arte como um fazer	Arte como um conhecer	Arte como um exprimir
“Vestuário” “música”; “arquitetura”;	“como algo apreciado” “como marca na história (na História ou na história que o autor nos conta” “como forma de comunicar”	“como forma de expressão” “tudo o que nos faz sentir emoções”

Tabela 2: Quadro sinótico da compreensão do conceito arte pelos alunos.

A ambivalência encontrada, permitiu dar o ênfase à certeza do autor citado de como se podem aliar as diferentes formas de definir arte. Mais do que uma definição procuramos trabalhar a arte, conciliando as suas três principais definições.

Para o efeito de recolha de evidências nas aulas lecionadas pelos professores estagiários, foram utilizadas diversas estratégias. Assim, em todas as aulas, os colegas estagiários recolhiam as expressões mais significativas que estavam de acordo com o tema do nosso relatório, em suporte papel, no livro de apontamentos, para depois as transcrevermos e utilizar no relatório de estágio. Outra estratégia de registo de opinião dos alunos foi realizada sobre a forma de sistematização de resposta no caderno diário - as quais foram transcritas por mim. Foram realizadas também, com a autorização dos Encarregados de Educação, algumas gravações que, depois de transcritas, permitiram a sua utilização. Todos estes processos de pesquisa ajudaram a sistematizar opiniões, a clarificar e autoavaliar as atividades, permitindo também o constatar da riqueza, por vezes poética, da opinião dos alunos.

4.6 Aulas 1 e 2

A primeira aula que prepararmos foi subordinada ao domínio **A Europa e o Mundo no limiar do século XX**, e ao subdomínio **As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após-guerra**, ou seja, o período da Grande Guerra. (Cf. Anexo 1, Plano de aula, pp. 110-113)

A motivação proposta para a aula foi “Exploração da pintura de Otto Dix *A Guerra*” (cf. Anexo 2, p.114) com música de Samuel Barber – *Adágio for strings*. A escolha da obra de arte foi intencional dado que o seu autor, Otto Dix, pintor expressionista alemão, conheceu a guerra e viveu-a no terreno. Nela o pintor expressa toda a angústia, medo e barbárie vividas durante o período bélico. Apresentou-se, assim, uma obra capaz de outorgar uma visão ampla e global da guerra, para além de todo o ambiente que se respira e se evidencia - como referimos atrás, quase uma experiência sinestésica. A visualização e análise do quadro foi amplificada com o contributo da banda sonora *Adágio for strings* de Samuel Barber, que sendo de um filme de guerra, não o era desta guerra, mas possibilitou o desencadear de diversas emoções, que, em alguns casos, permitiram aos alunos uma experiência arrebatadora. Pois como diz Herzfeld "o homem traduz os sentimentos com a música. A música é, pois, mais do que som: é tradução de sentimentos

humanos" (Herzfeld, 1954, p. 9). Foi de facto a exploração dos sentimentos evocados pela música que pretendemos observar, um certo *manipular* de emoções (Levitin, 2007, p. 18).

O acesso à obra de arte em estudo estava garantido pois, para além da projecção em sala de aula, os alunos podiam observá-la no seu manual.

O *pretexto* da obra foi alcançado através do *contexto* da obra; isto é, pretendeu-se que alunos deduzissem que, diante dos horrores da Guerra, o ser humano não fica indiferente. A própria religiosidade surge como uma forma de sobrevivência a esses mesmos horrores. Este *pretexto* foi realizado através da utilização de fotos coevas. A primeira, mostrava uma escada subterrânea das trincheiras (Cf. Anexo 3, p.115). Perante esta foto, os alunos vestiam a *pele* do soldado, no sentido de estar perante a longa escadaria e tentariam imaginar o que se passaria lá em cima, na “terra de ninguém”. Uma outra foto, foi apresentada, a de uma capela na Guerra das trincheiras de um soldado Francês a rezar de autoria de Jeffrey Guskys (cf. Anexo 4, p.116), A relação estabelecida entre as duas fotos foi concretizada pela partilha (intertexto) de diferentes alunos, que podemos sintetizar da seguinte forma: o ser humano, perante os horrores das guerra, procura fora de si, na fé e na crença, uma possibilidade, uma esperança de se salvar.

Para além das fotos, recorremos ao *intertexto* da obra de Otto Dix, nomeadamente à análise comparativa de documentos demonstrativos da visão de ambos os lados da Grande Guerra: “Carta encontrada no bolso de um soldado alemão na batalha de Somme” (cf. Anexo 5, p. 117) “Rudolf Binding, soldado alemão; trecho extraído do seu livro de memórias, Um fatalista na guerra” (cf. Anexo 6, p. 118); e “Testemunho das trincheiras, Capitão Edwin Gerard Venning” (cf. Anexo 7, p. 119). Pretendia-se que os alunos descrevessem as consequências sociais do conflito em estudo e relacionassem os documentos escritos com as fotos.

O passo seguinte seria o *intratexto*, o desafio da própria obra *em si*. Para além da observação concreta da forma, foi realizada uma exploração da narrativa nela contida, a jusante e a montante da própria obra. O propósito era que os alunos inferissem as principais transformações da 1.^a Guerra no rosto dos países envolvidos na contenda e, particularmente, a experiência de guerra para o ser humano (cf. Anexo 8. p. 120). Foi precisamente neste ponto que aludimos ao *extratexto*. Os alunos foram desafiados a pensar no que viam e a expressarem-se sobre aquilo que não estava lá expresso, mas que estar. Através da multiperspetiva que aludimos em gráfico (ver p. 23), os alunos foram capazes de inferir e sistematizar ideias que, muito embora não estivessem na obra de arte, a ela

podiam ser ligados, promovendo um “novo e inaudito mundo”, como por exemplo, “as viúvas e as mães que choram as mortes dos filhos”. “A esposa que fica sem a possibilidade de ter filhos, porque o marido morre na guerra”. “O inumano da Guerra”.

Uma ideia particularmente interessante na partilha de vivências e mundos outros foi a expressão de um aluno que referia o carácter inumano da guerra, mas no sentido que, ao observar a pintura de Otto Dix, só um ser humano-máquina é que sobrevive, todos os outros são aniquilados. E, de facto, presenciamos na imagem um ser humano que apenas sobrevive com uma máscara, conferindo-lhe um aspeto *desumano*. Outra ideia, absolutamente precisa, foi a de um grupo de alunos que partilhou a presença da guerra como algo desconhecido, através da neblina do quadro, muito na ideia do sem-sentido da guerra. Uma ideia muito particular e que foge ao cânones de especialistas da crítica da arte e que na altura da aula aceitamos, foi a assumida por um aluno quando este se referiu à guerra como “fantasmagórica”: “os soldados ficavam como fantasmas”. Referiu-se claramente à lateral direita do quadro, onde alguns viram um feito heróico, ele viu os soldados-fantasmas. Questionado se tivera visto algo relacionado com o que dissera, afirmou que não. A questão fora intencional porque existe um filme paradigmático sobre a Grande Guerra denominado “J’Accuse”, de Abel Gance, de 1919, no qual ele refere os fantasmas de soldados mortos e até realiza um cortejo, com passagem pelo Arco de Triunfo, com os soldados mortos. Neste sentido, importa realçar que compreender uma obra de arte não é uma repetição do evento icónico num evento análogo, como já o afirmamos, mas é fruir desta convivência dos diversos mundos em relação - e assim plasmar um mundo inaudito em pleno contexto de sala de aula.

Esta aula serviu ainda de mote para a exploração do *para além* da obra, ou seja, foi idealizado um trabalho de ampliação de conhecimento e aprofundamento que consistia na elaboração de um desenho a partir de um pormenor dado de uma obra de arte, ao acaso. Os alunos teriam de compor a obra de arte a partir daquele ponto e, desta forma, *recriá-la* a obra de arte, aquilo a que denominamos *extratexto*. Regressaremos a esta atividade páginas adiante.

4.7 Aulas 5 e 6

A aula que se seguiu foi subordinada ao domínio “**A Europa e o Mundo no limiar do século XX**”, e ao subdomínio “**Portugal: da 1.^a República à Ditadura Militar**”.

Uma das formas que usamos para a aplicação da metodologia (Cf. Anexo 9, plano de aula, pp.121-123) da exploração da arte, foi a utilização de caricaturas, que neste domínio são particularmente relevantes e reveladoras. Dado o número de caricaturas usadas no processo ensino-aprendizagem, deu-se relevo ao pretexto das mesmas. Assim, foram usadas as caricaturas alusivas às medidas anticlericais de Afonso Costa (cf. Anexo 10, p. 124). No *intratexto* da caricatura observa-se Afonso Costa como *diabo* que purga a Igreja, na figurada por um papa, com o fogo da purificação, retirando direitos e influências. Em cada caricatura foi pedido aos alunos a análise da obra em si, a fim de se estabelecer um *intertexto* dialógico de compreensão da obra e, simultaneamente, obter conhecimento para além da obra, no *extratexto*. Como *intertexto* da caricatura foi colocado o texto da Constituição de 1911 a fim de que os alunos pudessem colocar a caricatura no seu contexto. Como *extratexto* e *hipertexto*, foi pedido aos alunos uma síntese na análise dos documentos sobre o que seria o estado laico, promovendo dessa forma um novo conhecimento. Seguidamente, foram usadas outras caricaturas que, para além do contexto, permitiram aos alunos a constatação do que seria a laicização do Estado (cf. Anexo 11, pp. 125-126); isto é, a separação do Estado da Igreja. Neste sentido, as caricaturas permitem, *per si*, a observação de uma realidade aumentada, na perspetiva que, detendo uma determinada linguagem que diz mais do que aparenta, permite discorrer de forma quase poética e metafórica sobre a realidade que caricatura.

No limite, a caricatura permite o *rebutamento* do sentido porque, como diria Gil Vicente, “*ridendo castigat mores*”.

4.8 Aulas 7 e 8

Sob o Domínio “**Da Grande Depressão à 2.^a Guerra Mundial**” e no Subdomínio “**Crise, ditaduras e democracia na década de 1930**”, trabalhou-se o avanço dos extremismos, particularmente o fascismo em Itália (cf. Anexo 12, Plano de Aula, pp. 127-

129). Como motivação inicial, exploramos o sentido do símbolo “fascio littori” que, em última instância, releva a expressão de Roland Barthes e que foi utilizada como situação-problema “O fascismo não é impedir-nos de dizer, é obrigar-nos a dizer”.

Neste sentido, a estratégia de aprendizagem estabeleceu-se na exploração de uma dinâmica através das “varas” que compõem o “fascio littori” nas quais os alunos teriam de identificar a alegoria, associando-a ao principal objetivo da ideologia Fascista. (A dinâmica realizou-se com os alunos, em que um foi convidado a partir uma vara, e depois convidado a partir um conjunto de paus em simultâneo). Com a atividade pretendíamos promover não o sentido de uma obra de arte, mas a exploração de um objeto como arte, que, como já tivemos oportunidade de afirmar, opera em sentido simbólico, metafórico, bem para lá do sentido literal, com o intuito de colocar em relação os diversos mundos e estabelecer um mundo novo de conhecimento. Nesta atividade, o processo interpretativo que sugerimos realiza-se em simultâneo: o *pretexto*, o *contexto*, o *intratexto*, o *intertexto*, o *extratexto* ou o *paratexto* (*metatexto*) e o *hipertexto* são conciliados de maneira sincrónica, a fim de que se concretize a aprendizagem.

O *intratexto*, a obra em si, é o símbolo “fascio littori”. Antes, porém, foi estabelecida a dinâmica enunciada. Chamou-se um aluno e com o material que compõe o símbolo, pediu-se a esse aluno que partisse a vara. Questionado sobre a dificuldade de a partir o aluno referiu que fora fácil. O resto da turma partilhou a mesma opinião. De seguida, solicitou-se ao mesmo aluno que partisse um conjunto de varas. Questionado da mesma forma, referiu que não conseguiu. A turma referiu o mesmo, que o número elevado de paus não permitia que se quebrassem. Nesse *intertexto* de conhecimento foi colocada à observação o símbolo que previamente se tinha analisado. Inferiu-se no *para além* símbolo que ele representaria o dito que “a união faz a força”, em termos de *extratexto*, o símbolo e a atividade funcionaram como elemento de ligação entre a união e a força da união da ideologia fascista. Do ponto de vista pedagógico, a atividade funcionou muito bem, principalmente, na abertura a um *extratexto* de conhecimento que possibilitou a compreensão do conhecimento para além do dado.

4.9 Aulas 13 e 14

Ao som da música “Hymn To The Fallen” (Hino aos caídos) da banda sonora do filme “O regaste do soldado Ryan”, uma película baseada no desembarque da Normandia, no dia 6 de junho de 1944, colocámos, baseados no método iconológico sugerido (cf, Anexo 13, Plano de aula, pp. 130-132), à reflexão, breves iniciadores de memória. O que entendemos por iniciadores de memória? Alguns elementos que sugiram algo... Neste sentido, depois de criado o ambiente de suavidade através da música - porque entendemos que o desenvolvimento cognitivo não se realiza sem a percepção sensorial e que esta é a primeira predisposição para aprendizagem - apresentaram-se alguns números para que fossem relacionados com os conteúdos. Em última instância, proporcionamos uma forte estimulação sensorial.

Assim, partimos do *intertexto*, do *extratexto* e do *hipertexto*, para chegar ao *contexto* e ao *intratexto* do acontecimento. Os números propostos foram “39-45” e “60.000.000”. Confrontados com esses algarismos, aparentemente, aleatórios depressa os alunos lhes inferiram um outro nível conceptual. Desta forma, constatamos que com um bom desenvolvimento dos *inter* e *extra* textos, é possível dar um outro sentido, ou um novo sentido diferente daquele que ali está, sem deixar de ser o que está expresso. Assim, pelos diversos mundos em relação, as turmas chegaram ao conhecimento relacionado, isto é, arrolaram os algarismos um novo nível concetual, como a duração do conflito bélico (39-45) e o número de baixas humanas aproximadas (60.000.000).

De seguida, analisou-se, segundo o método instaurado, uma fotografia com legenda “Menino entre ruínas de Varsóvia” (Cf. Anexo 13, p.133). A turma identificou, como *pretexto* da obra, a destruição que a guerra provoca. Ao nível da forma, do *intratexto*, foi possível verificar a angústia, mais precisamente, a resignação de uma criança perante a destruição evidente do seu mundo. O *intertexto* desenvolveu-se em duplo nível: em primeiro lugar na relação direta com a frase de Winston Churchill “Só tenho para oferecer sangue, sofrimento, lágrimas e suor”; em segundo lugar, no *para além* da imagem, uma vez que era necessário que os alunos indicassem o seu ponto de vista, de acordo com a matéria, sobre a imagem que estavam a visualizar. Nessa relação de mundos diferentes, foi possível identificar o que estava para além da imagem; o número de baixas humanas; a destruição dos terrenos e cidades de guerra; a desolação da população; a orfandade das crianças... Em última análise, a destruição e violência da guerra.

4.10 Aulas 15 e 16

Sob o tema “**Da Grande Depressão à II Guerra Mundial**”, em particular o subdomínio “**A II Guerra Mundial: violência e reconstrução**”, planificámos a aula tendo em conta, na motivação inicial, o método de interpretação que seguimos (Cf. Anexo 15, Plano de aula, pp. 134-136). Mais uma vez escolhemos uma música inspiradora para ambientação ao tema a banda sonora do filme “A lista de Schlinder”, a fim de espoletar diversas reações e emoções à imagem que se projetava. A imagem utilizada, tendo em conta o evento³³ que se realizou sobre a exploração de jogos digitais aplicados à disciplina de História, foi a do jogo “Call of duty: WW2” (cf. Anexo 16, p. 137). O pretexto da utilização da imagem foi a constatação da violência iminente da guerra. O *intratexto*, a imagem em si, evidencia muitos seres humanos soldados na iminência da Guerra. Mais uma vez, através da exploração da imagem, colocou-se a questão aos alunos sobre o que estaria para além do que estavam a ver. A constatação foi evidente por parte dos discentes: “baixas humanas”; “destruição de cidades”; “Queda natalidade”; “violência e destruição”; “refugiados de guerra”; “Vítimas inocentes”; “ânsia de poder”...

Nesta aula, foi bastante interessante um momento particular, sobretudo quando foi referido a invasão da Polónia em 1939 e que tem que ver com o alargamento de sentido, o ver para além do ver. No manual adotado, a imagem que está associada à invasão de Hitler sobre a Checoslováquia é a de uma mulher que, num pranto, reage em sofrimento a essa invasão.



Figura 4 : Imagem publicada no manual do aluno



Figura 5: Imagem integral

³³ Vejam-se as páginas 65 e 66 para a contextualização do evento.

Em certo sentido, os alunos ao observarem aquela imagem/foto, ficavam com a sensação de que o acontecimento foi bastante doloroso para todos os habitantes do país. Porém, a verdade é que a foto apresentava apenas uma parte da totalidade. Firmei a turma neste pormenor e avancei para o *rebetamento* de sentido. De facto, ao alargar a imagem até à sua representação total, surgiram novos rostos e com eles novas dinâmicas e novas percepções.

Não estando concretizado todo o *intratexto* da obra, é impossível abranger a multiplicidades de *intertexto* e aludir a possíveis *extratextos*. Na verdade, a mesma imagem, que no livro tinha sido manipulada e na qual só aparecia uma mulher em pranto a fazer a saudação nazi, afinal contém em si mais dois semblantes que os alunos identificaram, uma “mulher feliz” e uma mulher “assim e assim”. Perante a totalidade do *intratexto* agora experimentado, ou seja, a totalidade da obra, a compreensão da foto modificou-se claramente para novas possibilidades de conhecimentos. Neste sentido, chamei a atenção que para *ler* uma obra de arte, foto, documento...é necessário ter sempre presente a relação da obra com outras obras - aquilo a que aludimos como *intertexto* - pois, de facto, a compreensão pode ficar comprometida e, se não se for além, a leitura da imagem ficaria sempre em um nível pré-iconográfico.

4.11 Trabalho de exploração “o que eu vejo a partir de um pormenor”

Uma outra estratégia que desde logo pensámos em desenvolver e colocar em prática foi a de executar, com os alunos, um trabalho, sobre a exploração do *para além* de um pormenor de uma obra escolhida ao acaso, mas relacionada com os conteúdos abordados.

Desde a sua idealização até à execução do trabalho não foi tarefa fácil. Antes pelo contrário, necessitou-se de aprimorar, cientificamente, o processo de análise hermenêutica. Neste horizonte exigente, os alunos foram preparados (no sentido do hábito) em aula. a observar e analisar conforme o método que propusemos.

De facto, na execução de algumas atividades inerentes do estágio, os alunos foram incentivados a executar algumas tarefas que, em última instância, permitiriam aferir da exequibilidade do processo analítico.

Uma das atividades, da qual apresento a obra *recriada* por dois alunos, foi a conferência sobre a Grande Guerra, onde para o efeito, queríamos abordar conteúdos que fossem para além do currículo da disciplina. Esta conferência foi realizada no âmbito da unidade curricular *Problemáticas Históricas*, na qual pretendíamos abordar novas perspetivas relativas à Grande Guerra, que fugiriam um pouco à praxis dominante no nosso sistema de ensino. Desejávamos, também levar em conta a perspetiva do aluno. O aluno que



Figura 6: Trabalho executado pelos alunos durante a conferência sobre a Grande Guerra.

tenta compreender a guerra em toda a sua complexidade, mas que, em muitos casos, se tentou imaginar, também ele, um soldado em ambiente de batalha. Aproveitando todo este trabalho desenvolvido ao nível da empatia histórica durante as aulas, foi possível tornar a perspetiva do aluno um elemento central em todo o processo.

A tarefa que os dois alunos teriam de realizar era desenhar, numa folha de papael, as suas perceções sobre a conferência. O resultado foi apresentado na própria conferência e consistiu num desenho a lápis de carvão, que revelou a múltipla compreensão do tema que os alunos presenciaram.

Depois desta belíssima reprodução artística por parte dos alunos, empreendemos, na lógica da exploração de *novos mundos*, o âmago do trabalho que queríamos realizar. Assim, para explorar o método hermenêutico, foram entregues aos alunos folhas em branco, com a reprodução de um detalhe de uma obra de arte que fosse alvo de estudo e referente a conteúdos lecionados nas aulas do estagiário.

Os alunos teriam de pensar, imaginar, recriar o *para além* da obra, colhendo do pormenor uma recriação da própria obra de arte. O resultado final seria um momento de partilha, talqualmente um *intertexto* de novas interpretações e acrescentos à obra, ampliando-lhe assim o sentido³⁴.

³⁴ Foi idealizado também uma exposição de todos os trabalhos, que não foi possível realizar-se face ao imenso trabalho final dos estagiários.

Nas últimas aulas foi entregue aos alunos um inquérito sobre a avaliação do método utilizado e da sua pertinência do seu uso. Os resultados serão apresentados a seguir à apresentação dos trabalhos mais marcantes dos alunos que permitem verificar, desde logo, o sucesso da utilização dessa metodologia.

Para efeitos de apreciação dos trabalhos, agrupámos consoante as suas narrativas, em três categorias diferentes : 1 – **Os alunos descreveram a obra de arte, salientando pormenores que estariam para além da obra**; 2 – **Os alunos fizeram montagens com outra informação (*intertextos*) que completava o conhecimento da obra em si**; 3 – **Os alunos que foram *para além do dado*, da obra em si**.

Esta tripartição vai, de facto, desaguar também ao nível conceptual do que os alunos demonstraram sobre o conceito de arte.

Como fenómeno humano, a arte, ao longo dos textos, foi sofrendo profundas alterações. À dimensão relacional e dialógica da arte, foi-se acrescentando a história, a cultura e as vivências da sociedade. Tudo somado, e como já referimos, a arte não permanece órfã do seu tempo: ou tenta superá-lo, ou tenta dizê-lo, ou tenta combatê-lo.

Para lá desta diversidade, dos estilos, das transformações, dos cânones estabelecidos, a criação artística é um modo humano de singularizar o momento, de tal forma que toda a produção humana vence o seu próprio tempo, tornando-se, a seu modo, imortal ou perene.

Como linguagem, a arte é sempre um desafio, no sentido, de desafiar a abordagem da realidade. Como verificamos, a arte (produção artística) não se limita, do nosso ponto de vista, à mera repetição/imitação da realidade, mesmo que o autor a isso remeta. Porém, mesmo na realidade imitada subsiste uma transfiguração e uma intensificação do real. Temos vindo a firmar sistematicamente o carácter ampliador que a arte conserva em si mesma.

Na verdade, em muitos trabalhos que recebemos, os alunos diziam “Professor, nunca pensei ser capaz de fazer o que fiz”. É, de facto, essencial fazer compreender a todos os que se aproximam da arte, seja em que sentido for, e seja qualquer tipo de objeto, que o papel de quem observa a arte é um papel ativo porque eminentemente recreativo. Isto é, o observador transporta em si mesmo uma interpretação possível sobre o

evento/acometimento que presencia. Se juntarmos as múltiplas identidades que se encontraram dentro de uma turma, facilmente se constataria que o sentido da criação artística nunca se esgotaria. E assim se iniciou o trabalho.

O tema do trabalho ficou balizado num *continuum* de conteúdos programáticos desde as guerras das trincheiras, passando pelos “loucos anos 20”, chegando até à grande depressão, tocando a Revolução Soviética e rumo à 2.ª Guerra Mundial.

Da análise dos trabalhos, conseguimos identificar que os alunos, a seu modo, tentaram e realizaram um trabalho que na aparência poderia ser identificado como algo lúdico. Todavia, na sua essência, promovia-se um esquema hermenêutico que, para além de dominar o conhecimento do objeto dado, pressupunha um avançar, um ir *para além* da situação observada. Esta experiência foi única no decorrer das aulas e permitiu angariar a coragem necessária e a confiança para a propor e a realizar. Alguns alunos demonstraram, na altura da proposta, alguma renitência à execução do trabalho. O trabalho, desafiada a criatividade e a originalidade, seria completar o pormenor da obra dada, ora desenhando, ora escrevendo, ora recortando.... Enfim, um trabalho aberto que atendia somente à relação dos conteúdos lecionados e ao pormenor da obra de arte ou objeto dado. A renitência enunciada no decorrer do trabalho foi devida ao facto de alguns alunos afirmarem não saber desenhar, outros que era trabalhoso (porque primeiro teriam que saber quem fez o quadro ou objeto, o que pretendia ou a intencionalidade da obra e ainda promover um *para além* de obra, desenvolvendo assim o carácter multi-interpretativo e pluridimensional das obras). Alguns alunos, também, fizeram uma *memória descritiva* que utilizamos para analisar algumas obras produzidas. Importa, ainda, realçar que, dos 59 alunos, 34 realizaram o trabalho proposto. Não consideramos os outros trabalhos entregues fora do prazo de entrega por sugestão da professora orientadora de estágio, que justificou a decisão com a necessidade de valorizar quem realizasse a tarefa dentro do prazo estipulado.

4.11.1 Os alunos descreveram a obra de arte, salientando pormenores que estariam para além da obra;

Neste primeiro ponto referimos aqueles alunos que, no esforço de realizarem um bom trabalho, não conseguiram ir para além *da ideia* da ideia. Isto é, ao observarem o

pormenor da imagem da obra ou objeto apresentado, não saíram destes no sentido do *extratexto*: no princípio pretendido da *recriação* da própria obra de arte, conferindo-lhe um novo mundo, a partir do mundo que a habita, o *para além* da obra de arte.

Assim num primeiro trabalho (fig.7, cf. Anexo 17, p. 138) intitulado *O vendedor de Fósforos*, a aluna A1 interpreta o *intratexto*, a obra em si, sob determinado *contexto* e *hipertexto*, - aquilo a que no nosso esquema referimos como primeira camada ou linha de análise. O pormenor pertence a uma obra de Otto Dix e o nome da obra é o mesmo que a aluna atribuiu ao seu trabalho. A análise é criteriosa e abrangente. Parte da descrição do estilo do autor até à *apresentação* do conteúdo. Existem pequenas aproximações a *extratextos*, por exemplo, quando afirma que o “o soldado mutilado [...] é claramente ignorado pelos passantes” e as “tensões sociais que dividem a Alemanha”.

Outro trabalho (fig. 8, cf. Anexo 18, p. 139) de análise da pintura, também de de Otto Dix, sob o título *A miséria da Guerra*, a aluna A2 apresenta uma coerente narrativa do *intratexto*. Existem pormenores que alentam um *extratexto*, um sair da obra de arte, ainda que em exagero (referimo-nos ao soldado desfigurado o qual leva a aluna a afirmar que poderia “ter sido atingido por um míssil”). Existe, no entanto, um *extratexto* evidente no último parágrafo escrito pela aluna: “A guerra é má para todos, tanto como para os soldados para o povo, os soldados que participaram e ficam marcados para a vida e não voltam a trabalhar e recebem uma pensão de invalidez que é muito baixa e o povo que sofre as consequências, pois passam muito

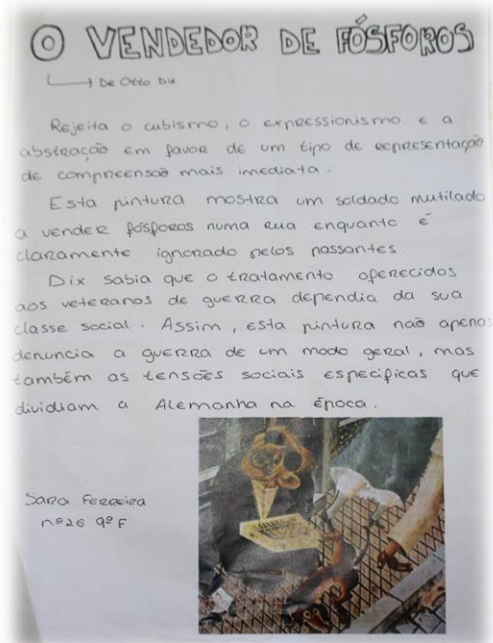


Figura 7: Trabalho 1. Pormenor de Otto Dix – *O Vendedor de Fósforos*, 1920.

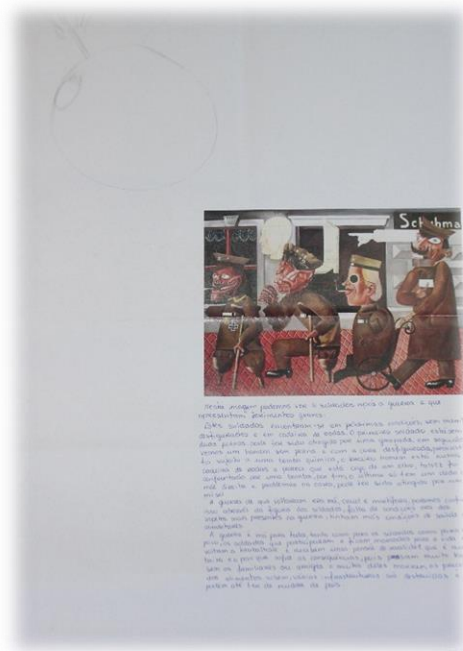


Figura 8: Trabalho 2. Pormenor de Otto Dix – *A miséria da Guerra*, 1920.

tempo sem os familiares ou amigos e muitos deles morrem, os preços dos alimentos sobem, várias infraestruturas são destruídas e podem até mudar de país”. Bastaria a exploração deste último parágrafo para o trabalho ficar completo e com informações que, só pela relação, como bem fez a aluna, ao seu próprio *intertexto* (baixas pensões, emigração, inflação) permitiria. Por vezes, denotamos que os alunos arriscam pouco por medo de errar.

Sob o mesmo pormenor da obra, apresentamos agora a análise realizado por uma outra aluna, A3. Neste trabalho (fig. 9, cf. Anexo 19, p. 140) a aluna destaca a dupla dimensão do ser humano (física e espiritual) e a sua unicidade: sem que uma esteja bem, a outra, também, não pode estar bem. A tentativa de sair no *para além* da obra, permite uma situação de *extratexto*, com a guerra: “a vida [...] piora e as relações com as outras pessoas” não é evidente na obra de Otto Dix, mas é um valioso *extratexto* acrescentado pelo *intertexto* da aluna.

A Grande Depressão, na imagem emblemática da lente de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, foi também tema sugerido. Num primeiro trabalho (fig.10, cf. Anexo 20, p. 141) encontramos uma excelente síntese sobre o que foi a Grande Depressão numa associação à fotografia. Porém, na exigência de explicar este período, a aluna A4, resiste à fotografia, no sentido de apenas identificar a temática, porque a conhece do *intertexto* das aulas. Com alguma facilidade e com a síntese que possui, poderia ter realizado uma recriação da obra com sentido significativo.

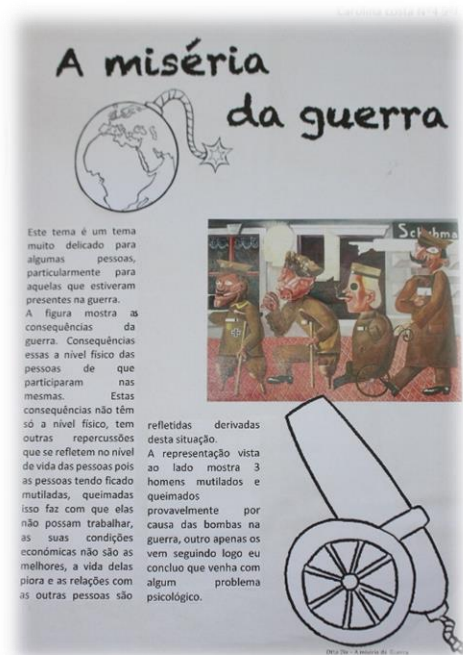


Figura 9: Trabalho 3. Pormenor de Otto Dix – A miséria da Guerra, 1920.

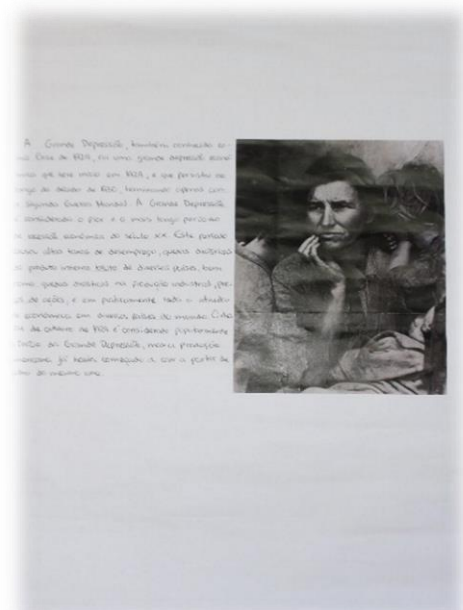


Figura 10: Trabalho 4. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.

Num segundo trabalho (fig.11, cf. Anexo 21, p. 142) sobre outra fotografia da Grande Depressão, a aluna A5, analisa com sobriedade, a partir da imagem, as consequências do acontecimento. Pela descrição, existe uma nuance ao *extratexto*, quando a aluna refere que os homens “não conseguem alimentar a sua família”.

Sobre a mesma fotografia, uma aluna A6, expressa uma longa síntese sobre a Grande Depressão (fig. 12, cf. Anexo 22, p. 143). Denotamos nestes dois trabalhos elevada compreensão da temática, mas pouca análise da imagem como queríamos. Da análise

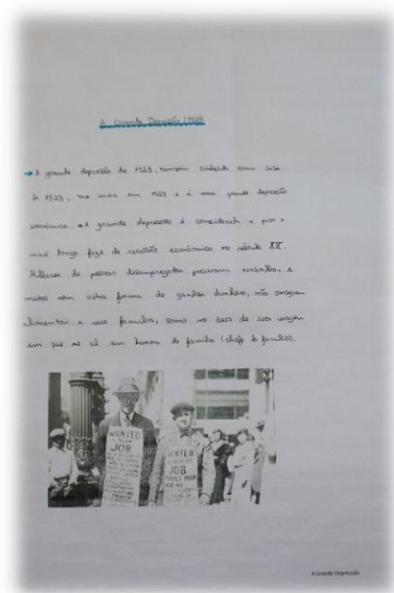


Figura 11: Trabalho 5. Pormenor de A Grande Depressão nos EUA.

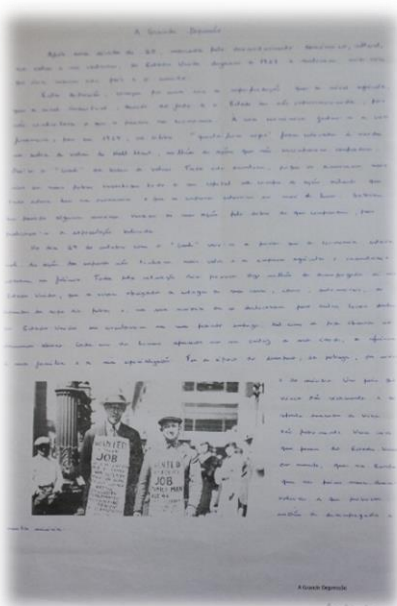


Figura 12: Trabalho 6. Pormenor de A Grande Depressão nos EUA.

empreendida, muito se poderia relacionar com um *extratexto* se as alunas partissem, efetivamente, do pormenor da fotografia e a partir dela reproduzir um *extratexto*, que poderia estar na foto, mas que não está.

Por fim, um pormenor de uma fotografia com Adolf Hitler (fig. 13, cf. Anexo 23, p. 144), em que a aluna A7, analisa o percurso de Hitler e a relação com o seu fotógrafo pessoal e o seu ensaio das expressões. Existe uma tentativa de olhar *para*

além da foto - e de facto concretiza-se um aparente simples *extratexto*. Hitler saúda os militares que passam, conforme legenda a aluna “Hitler a saudar os soldados nazis enquanto estes marchavam”. Consideraríamos como *extratexto*, se o *intratexto* da própria foto não fosse factualmente uma marcha de soldados. Falhou um estudo à própria fonte.

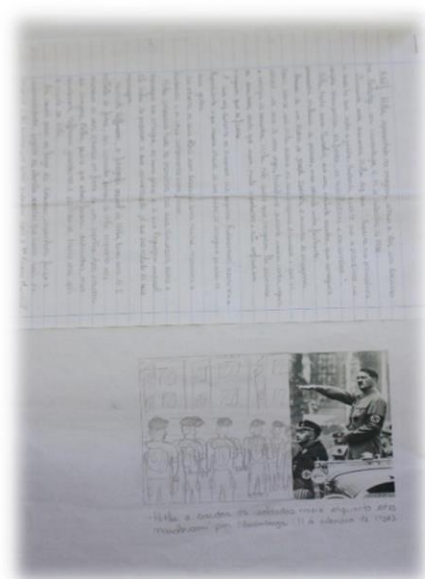


Figura 13: Trabalho 7. Pormenor de Hitler parada em Nuremberg, 1938

4.11.2 Os alunos fizeram montagens com outra informação (intertextos) que completava o conhecimento da obra em si

Neste segundo ponto, analisaram-se os trabalhos dos alunos que perante o texto da obra (*intratexto*) não só identificaram o *pretexto*, como o enquadraram no seu *contexto*. Como mais-valia em relação ao primeiro grupo de trabalhos, identificámos a capacidade de relacionar o *pretexto*, *intratexto* e *contexto* com o *intertexto*, ampliando assim o conhecimento da obra em si. Embora sejam trabalhos com conteúdo acima da média, bem explorados e bem-apresentados, manifestam o mesmo receio de errar ou de apresentar algo que parecesse demasiado *non sense*. Todavia, existe uma proximidade que aponta a um verdadeiro *extratexto*.

Um primeiro trabalho (fig. 14, cf. Anexo 24, p. 145), onde o aluno A8, trabalhou o pormenor de uma imagem do assassinato do Arquiduque Francisco Fernando revela com preciso detalhe o acontecimento ou narrativa que se desenvolve na imagem. Assume, de facto, a análise do *intratexto*. Mas acrescenta algo novo; um esquema simples que promove um conhecimento para além da imagem (referimos mais uma vez que a forma, sendo importante, não era o essencial), isto é, introduz um *intertexto* que promove um pequeno *extratexto* que o aluno refere como “frágil paz entre as potências europeias”. É significativa esta dedução, uma vez que o acontecimento evidenciado é, de facto, a faísca que iniciou a guerra.

Um outro trabalho (fig. 15, cf. Anexo 25, p. 146), referente ao pormenor do tríptico de Otto Dix, *A Guerra*, analisado já nas aulas, realizado pela aluna A9, apresenta a técnica de colagem, acrescentando vários *intertextos* (fotografias sobre o tema) ao *intratexto*. De facto, no pormenor da obra, apenas se compreende um

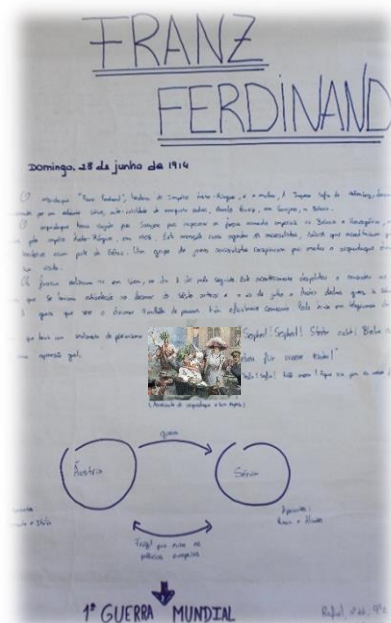


Figura 14: Trabalho 8. Pormenor do assassinio do Arquiduque Franz Ferdinand.

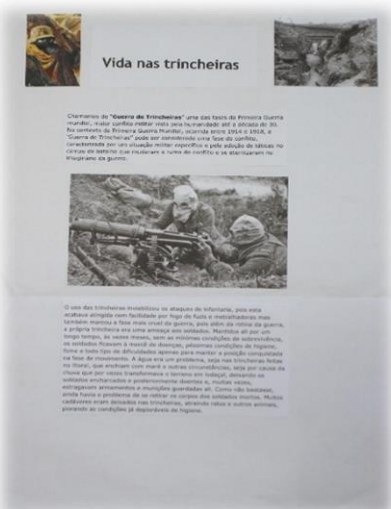


Figura 15: Trabalho 9. Pormenor de Otto Dix - *A Guerra*, 1932.

ser humano com uma máscara; mas a aluna, através da análise do *intratexto*, infere que o lugar é a “vida nas trincheiras”. Da análise aprofundada que realizou, a aluna depreende, embora não os destaque, certos elementos concretos de *extratexto*: por exemplo quando refere que “a água é um problema”, que os soldados “tinham péssimas condições de higiene”. Todavia, conforme referimos, teria sido mais interessante ter trabalhado esses pormenores do que apresentar um texto explicativo.

Sobre o mesmo pormenor, outra aluna A10, propõe um interessante e bastante completo *intertexto* (fig.16, cf. Anexo 26, p. 147), pois utiliza diferentes imagens que completam a informação do pormenor dado, conferindo-lhe assim uma nova interpretação. Com o *intertexto* que avançou, a aluna permite enquadrar o soldado na “Guerra das trincheiras”, facto empírico verdadeiro, porque faz parte do *intratexto*. Partindo das imagens, todas as informações podem ser inseridas nesse amplo *intertexto*, que possibilita, de certo modo, o acesso, ainda que não destacado (e isso era pedido) a um *extratexto*, quando refere “os soldados chegavam a tirar toda a roupa e a queimá-la porque só assim se podiam ver livres dos piolhos” e ainda evidencia que os soldados possuíam “deficientes condições de higiene”.

Perante o pormenor da pintura de Otto Dix, *Shock Troops Advance under gas*, um aluno A11, recriou o pormenor (fig. 17, cf. Anexo 27, p. 148) analisando num primeiro momento o *intratexto* da obra, donde bebeu o título “Ataques com Gás”. Em seguida, utilizando a técnica de colagem, focaliza a sua atenção em fotografias coevas de soldados com máscara, conferindo assim variados *intertextos* que justificam a visão do autor e amplificam o conhecimento. É possível reconhecer um *extratexto* quando o aluno

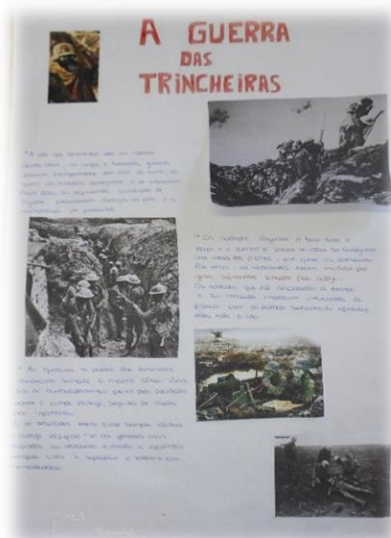


Figura 16: Trabalho 10. Pormenor de Otto Dix - A Guerra, 1932.

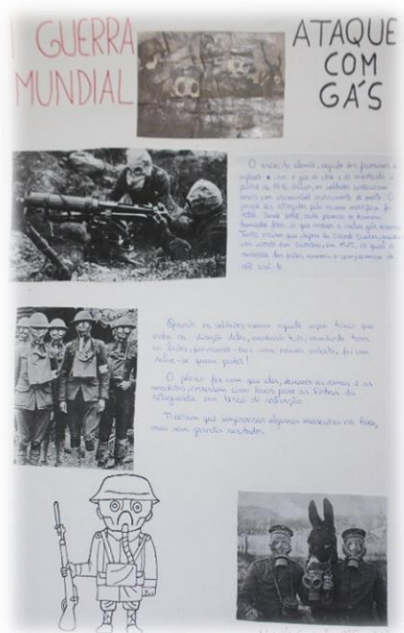


Figura 17: Trabalho 11. Pormenor de Otto Dix - Shock Troops Advance Under Gas, 1924.

refere que alguns soldados, surpreendidos com o gás, “tiveram de improvisar máscaras “.

A emblemática fotografia de Dorothea Lange, *Migrant Mother* foi alvo da recriação (fig.18, cf. Anexo 28, p. 149) de um aluno A12, que através da técnica de colagem de outras fotos relaciona o *intratexto* da fotografia com *intertextos* que permitem depreender as dificuldades de uma sociedade em depressão. Este trabalho podia estar referenciado no próximo ponto e, só não está, porque o aluno não enfatizou convenientemente o para além da obra. Por isso, deixamo-lo para o fim, para fazer a ponte para o último ponto.

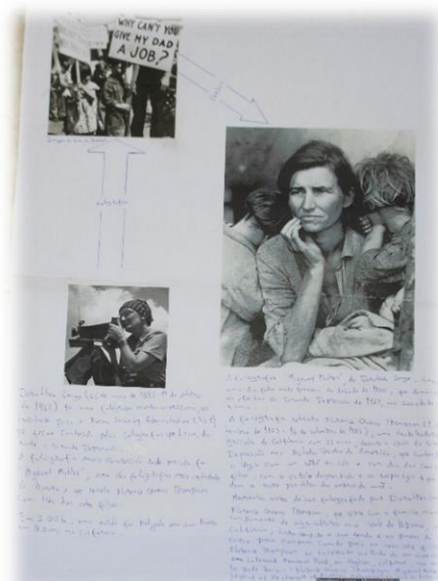


Figura 18: Trabalho 12. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother* 1936.

4.11.3 Os alunos que foram para além do dado, da obra em si.

Os trabalhos que agora se apresentam foram resultado de um trabalho bastante criativo e, como um aluno referiu, “bastante complexo”, mas que se evidenciaram originais e instigadores, que compensaram o esforço dispensado, no sentido de os alunos se sentirem mais interpelados pela realidade. O *choque* provocado com o aprofundamento do tema neste trabalho, que não consistia em descrever uma narrativa no texto dos outros, mas criação própria de uma narrativa instigante, em primeiro lugar para eles e depois para os outros. A forma, o conteúdo, a capacidade de síntese, a originalidade, a criatividade, foram critérios essenciais na avaliação deste trabalho. Todavia, a “cereja no topo do bolo” consistiu na capacidade de análise do *pormenor*, isto é, de tentar ver o que poderia estar para além do detalhe da obra.

Um trabalho de execução simples, mas com uma desconcertante mensagem, marcou o início da análise dos trabalhos. Esta apresentação, embora não se centrasse numa obra de arte, tinha como enfoque uma fotografia de

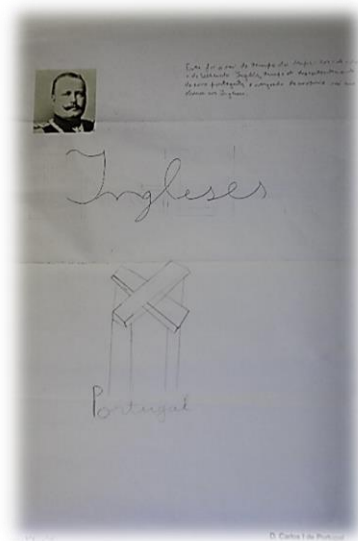


Figura 19: Trabalho 13. Pormenor do rei D. Carlos.

D. Carlos, rei de Portugal (fig. 19, cf. Anexo 29, p. 150). Como refere o aluno A13, “este foi o rei do tempo do mapa cor-de-rosa e do Ultimato Inglês, tempo de descontentamento do povo português e vergonha do próprio rei que obedecia aos ingleses”. Até aqui não impressiona a informação, até porque seria acessível através do manual do aluno ou outras fontes de informação. O que espanta é a simplicidade do desenho! Os ingleses controlam Portugal como se fosse uma marionete. Do meu ponto de vista, é uma interpretação e uma metáfora sobre a informação que a imagem não dá, mas que podia lá estar. Em boa medida, poderíamos colocar o desenho do aluno no âmbito de uma caricatura incisiva sobre a relação entre Inglaterra e Portugal.

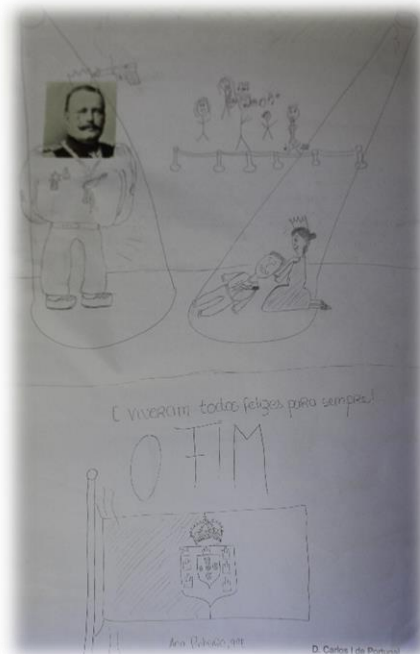


Figura 20: Trabalho 14. Pormenor do rei D. Carlos.

No mesmo âmbito da fotografia de D. Carlos, uma aluna A14, faz da morte do rei e do príncipe, uma festa (fig. 20, cf. Anexo 30, p. 151). Não porque o rei morrera, mas porque se inaugurava um tempo novo de esperança, com a República. Destacamos os dois trabalhos, para evidenciar que sobre uma mesma foto, podemos ter diferentes *extratextos*, na medida em que se partilham *intertextos*.

Um dos primeiros trabalhos a ser entregue, intitulado “Um caminho” (fig. 21, cf. Anexo 31, p. 152) tinha como elemento dado, um pormenor a obra de Otto Dix, do seu tríptico *A Guerra*. Na sua análise, a aluna A15 referiu que “neste quadro que fiz, é parecido a uma procissão. Não a uma procissão qualquer, mas a uma procissão que leva ao desconhecido. A quem vê o meu quadro, compreende que o desconhecido é a morte, representado pelo monte da morte, mas para o soldado, para o ser humano que está na guerra, o desconhecido é negro, cor da solidão, do sem sentido, da ausência de outras pessoas., de sonhos desfeitos...”.



Figura 21: Trabalho 15. Pormenor de Otto Dix- *A Guerra*, 1932.

Depois desta análise, executada em desenho, existiu outra observação no mínimo desconcertante, mas que, para a aluna fez todo o sentido, “para o soldado que morre, o fim é a festa assinalada em cima pelas bandeiras e pessoas em festa”. Inquiri a aluna sobre a profundidade e originalidade daquela expressão e fiquei boquiaberto com a resposta: “Sabe Professor, os documentos que apresentou sobre os testemunhos de guerra marcaram-me muito, porque dizia lá que os soldados preferiam morrer do que estar naquele lugar, preferiam ser morto”. Por esta resposta, que na altura me desconcertou, percebi que o *intertexto* da obra tinha funcionado e que tinha tocado num elemento sensível de uma aluna, proporcionado um magnífico *extratexto* e, simultaneamente, um desconcertante *hipertexto*.

Num outro trabalho (fig.22, cf. Anexo 32, p. 153), desta feita realizado por um aluno A16, sobre o mesmo pormenor da obra de Otto Dix, acentuou-se o carácter bélico da guerra, apresentando para o efeito não só as armas, mas também os mantimentos. Um pormenor interessantíssimo que valeu um *extratexto* bastante coerente foi a representação daquele que ficou conhecido como bombástico e impetuoso, com uma política belicista: Guilherme II, imperador alemão. Em última instância, o aluno inferiu, a partir de uma obra, uma das mentes que estiveram na génese da Grande Guerra.

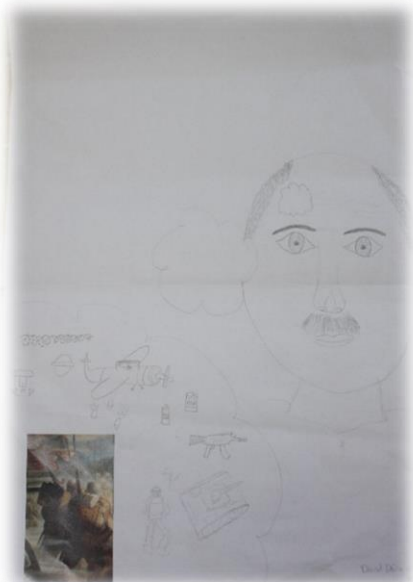


Figura 22: Trabalho 16. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.

Um outro trabalho que resultou num excelente *extratexto* (fig. 23, cf. Anexo 33, p. 154) e que o aluno A17, se inspirou no pormenor num outro pormenor da obra de Otto Dix *A Guerra*. Aqui encontra-se uma narrativa bastante dramática: o apelo sanguinário da morte que abala a própria fé e esperança dos soldados representados na cruz, ferida pela mão da grotesca morte.

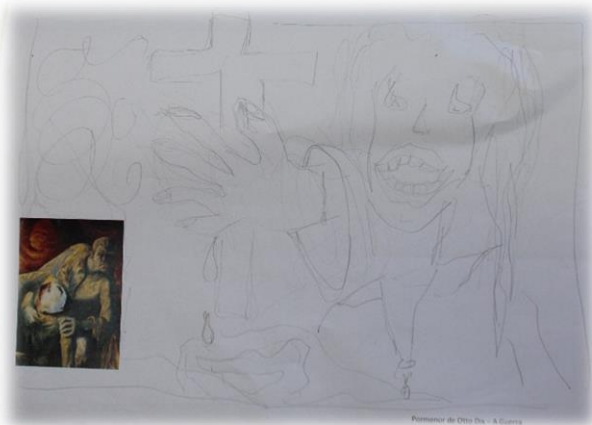


Figura 23: Trabalho 17. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.

Outra obra, apresentada por um aluno A18, centra-se na exploração de sentimentos e no sem-sentido da guerra (fig. 24, cf. Anexo 34, p. 155), conforme ele próprio refere “esta imagem simboliza os soldados a partirem para o campo de batalha [...] faz-me sentir triste pois sei que quando se parte para a guerra, sabe-se que não se irá voltar. O meu desenho tenta recriar o campo de batalha [...] os sentimentos que os soldados sentiam”. Dentro dos sentimentos representou a saudade (colocando um soldado a observar uma foto de família), o medo, o desespero, a raiva e a morte. Para além da forma, a nível conceptual a obra é uma excelente recriação do *para além* da obra.

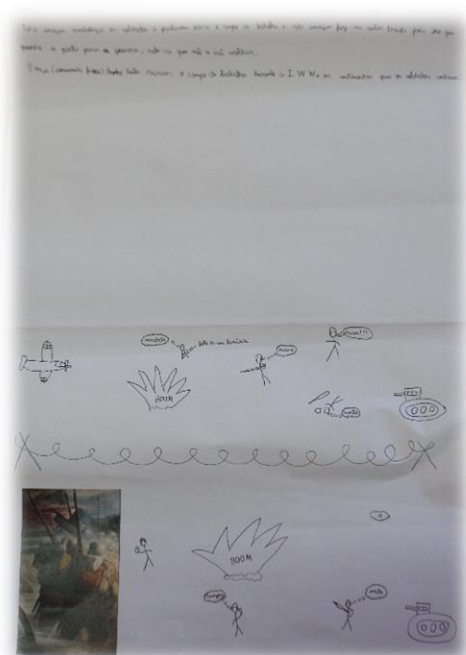


Figura 24: Trabalho 18. Pormenor de Otto Dix - A Guerra, 1932.

Simultaneamente, outro trabalho (fig. 25, cf. Anexo 35, p. 156) de outro aluno A19, sobre o mesmo pormenor, destaca a desumanidade da guerra e os paradoxos que a marcam. Dentro da trincheira jazem três seres humanos. Um, ajoelhado, transfere a sua esperança de vida para a metralhadora. Um outro sentado, com semblante decaído, resigna-se à sua sorte e ao convívio com os ratos que vão aparecendo. Um terceiro elemento humano causa-nos alguma perplexidade. Pode ter duas interpretações: ou jaz esquecido da vida, ou, pormenor bastante interessante e novo nas aulas, amputou um braço e espera com resignação a ida para casa. É interessante verificar este pormenor, não como preciosismo, mas com a certeza de que a partilha de informações pode gerar, de facto, novos conhecimentos. Não é conhecido por todos que, na Grande Guerra, a amputação de membros e dedos era uma prática recorrente, porque permitia o regresso



Figura 25: Trabalho 19. Pormenor de Otto Dix - A Guerra, 1932.

dos soldados a casa. E muitos era sujeitos a tribunais de guerra e sentenciados na própria trincheira para desencorajamento dos restantes.

Um excelente trabalho (fig. 26, cf. Anexo 36, p. 157), também sobre o tríptico de *A Guerra* de Otto Dix, foi realizado por um aluno A20, que fez o relacionamento entre o *intratexto* da imagem dada com *intertextos* (fotos coevas) que amplificam e ampliam o conhecimento sobre a obra. Apresenta um bem trabalhado *extratexto*, referido desta forma pelo próprio aluno: “Nesta Obra, Otto Dix, tendo sido um combatente da 1ª Guerra Mundial, expressa todos os horrores observados pelos seus próprios olhos. Eu identifiquei neste excerto da obra quatro significados diferentes com setas completas provenientes da pintura, e depois relacionei-os com setas às riscas. Pude observar uma trincheira, uma pessoa enterrada com a mão exposta e um soldado com uma máscara para evitar a inalação do gás-mostarda, então daí pude relacionar tudo: todos, menos a pessoa enterrada, levam ao aumento do número de mortos, portanto a guerra das trincheiras, a evolução do armamento e o uso de armas químicas (que concluí através do soldado com a máscara) unem-se num certo ponto, passando todos para as mortes”.

O trabalho (fig. 27, cf. Anexo 37, p. 158) de uma aluna A21, afigura-se, no nosso entender, paradigmático no âmbito do nosso relatório, pela mistura de originalidade, criatividade e relação de conhecimentos adquiridos. A aluna baseou-se no argumento segundo o qual “por trás da aparente tranquilidade de um ex-soldado, há um mundo repleto de horrores que nunca se irão esquecer...”.



Figura 26: Trabalho 21. Pormenor de Otto Dix - *Wounded Soldier*, 1924.

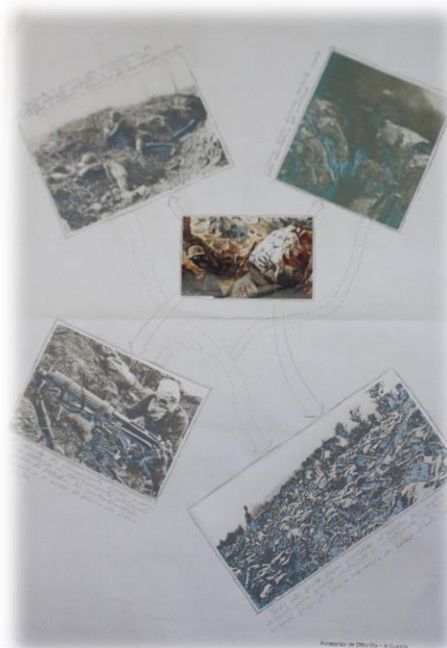


Figura 27: Trabalho 20. Pormenor de Otto Dix - *A Guerra*, 1932.

Este mote é soberbo e a execução é marcadamente admirável, não tanto pela técnica ou forma, mas sobretudo pelo conteúdo imaginado, que consideramos extraordinário - porque evidencia o rigor da aplicação do método analítico que vai *para além* da obra.

Eis o que refere a aluna: “memórias, sensações, pensamentos de um ex-soldado do inferno da I Guerra Mundial que por fora parece normal”. A composição parece-nos bem-feita e pode ser lida, segundo a nossa intuição, de duas formas: a primeira leitura pode ser feita como a autora refere, a partir da normalidade aparente; e, na nossa opinião, pode ser lida ao contrário também, pois a partir das sensações e experimentos de guerra gera-se uma identidade fragmentada (a imagem dos conceitos ao redor da sua cabeça).

Neste sentido, a composição ganha ainda mais ênfase. Se colocarmos a nossa atenção na cabeça do ser humano que se senta a tomar o seu café, indicando brilhantemente uma situação de aparente pacifismo, rapidamente somos convidados a interagir com a fragmentação da sua cabeça, onde se misturam muitos conceitos: destruição, solidão, morte, fome, cadáveres, explosão, abrigos, armas, guerra... (que se podem reconhecer na sublimação das figuras expressas no para além do esquecimento).

Sobre o mesmo pormenor (fig. 28, cf. Anexo 38, p. 159) foi realizado pela aluna A22, um trabalho recreativo que explora a dimensão da morte, mas dentro de um quadro de esperança - e talvez seja mesmo esse o estofado e o resquício de humanidade: a esperança. Conforme declara a aluna “este desenho mostra que durante a dura guerra das trincheiras a morte era o grande buraco que atraía os soldados já enfraquecidos”. Existe nesta frase uma expressão que representa o não humano da guerra. A guerra não promove a vida, antes a atrai para a morte. Quem combate, é atraído para a morte. Feito este parêntesis, continua a aluna: “Para alguns soldados já não há esperança, eles já não veem forma de escapar à morte, daí alguns olhos dos soldados se encontrarem na escuridão! Contudo, no meio do caos explosivo ainda há quem veja uma luz de esperança e que olha para ela com a ânsia de encontrar a paz”.

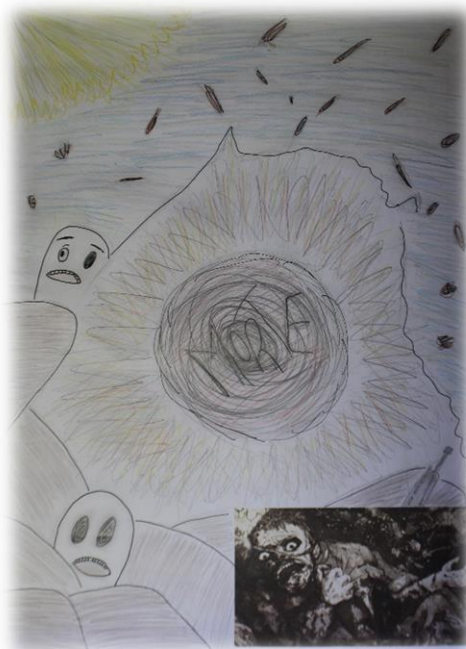


Figura 28 : Trabalho 22. Pormenor de Otto Dix - *Wounded Soldier*, 1924.

No mesmo patamar de execução (fig. 29, cf. Anexo 39, p. 160), uma aluna A23, apresentou um trabalho verdadeiramente significativo e inspirador. O pormenor da obra foi, mais uma vez, *A Guerra* de Otto Dix. Da análise à sua recriação, constatamos de imediato uma vivência muito pessoal do tema, uma vez que envolve um intenso sentimento, para além, evidentemente, de um excelente domínio do tema e da compreensão do drama humano evocado pela obra. Numa singela expressão, a aluna estabelece um nexo de compreensão bastante alargado. A expressão que utiliza como título para a sua obra é “Lágrimas de Guerra”. A representação é de uma lágrima, que sai de um olho apaziguado e entristecido. Refere a aluna que “numa guerra não existem vencedores, apenas morte e destruição. Vidas são levadas, famílias e cidades completamente devastadas. Lágrimas são a única coisa que os sobreviventes trazem do campo de batalha”. De certo modo, a aluna bebeu a experiência que o próprio autor presenciou e que o abalou. As lágrimas seriam então um verdadeiro *extra-texto* que acompanhou todos os soldados até à aluna.

A obra recriada pelo aluno A24 (fig. 30, cf. Anexo 40, p. 161) - e que é uma excelente representação porque perspicaz - confere à obra de Otto Dix uma interpretação diferente. Desta vez *Shock Troops Advance under gas* de 1924, uma interpretação mais ampla, no sentido que alude a um *intertexto* de outras obras do autor. Um pormenor, verdadeiramente eloquente, é a utilização de uma figura de pintor que, com a sua paleta e tela, pinta

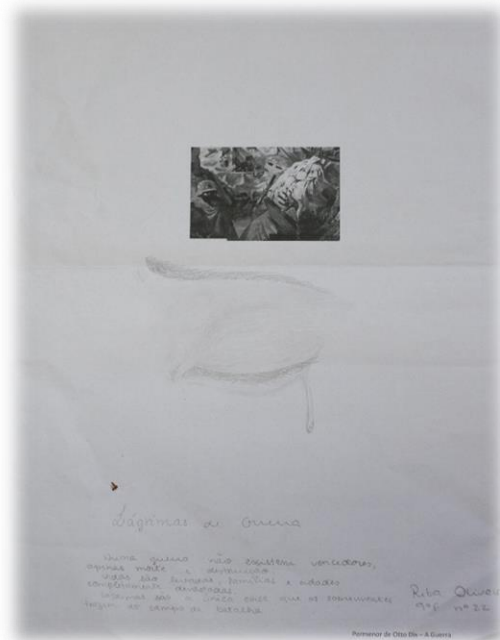


Figura 29: Trabalho 23. Pormenor de Otto Dix - *A Guerra*, 1932.

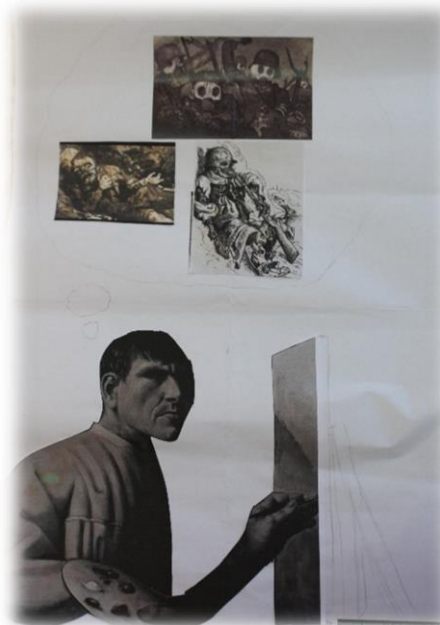


Figura 30: Trabalho 24. Pormenor de Otto Dix - *Shock Troops Advance Under Gas*, 1924.

o que os olhos viram, o ouvido escutou e a presença marcou...

Outro trabalho significativo (fig. 31, cf. Anexo 41, p. 162), dentro da concepção de *extratexto* que aplicamos ao método de análise, é o denominado “O meu momento trágico”, que parte do pormenor da obra de Otto Dix, *O vendedor de fósforos*. A



Figura 31: Trabalho 25. Pormenor de Otto Dix - *O Vendedor de Fósforos*, 1920.

recriação da obra, por parte do aluno A25, divide-se em duas dimensões: no antes e no durante a guerra. O acrescento de texto como narrativa de quem esteve na guerra confere um grau outro de conhecimento que pode muito bem ser o pobre soldado representado no pormenor da obra de Otto Dix. Diz o aluno: “Antes da guerra, a minha vida era estável: era homem de família de trabalho. Até que, fui chamado para combater. Fui com esperança de voltar em breve, mas não foi isso que aconteceu e dias transformaram-se em anos a viver em condições miseráveis. O fim da guerra estava longe. Uma explosão bastou para acabar com a minha visão e futuro. Agora ando pelas ruas a tentar conseguir dinheiro e a pensar no

último momento que vi: o inferno dos combates!”.

Inspirado no mesmo pormenor de Otto Dix, outro aluno A 26, (fig. 32, cf. Anexo 42, p. 163) desenvolveu um trabalho bastante interessante, no sentido de um largo *extratexto* sobre a obra, numa narrativa nova. Com suporte do pormenor, o autor recria três novas personagens: o Franz, a Anne e o Jorg. O que os ligam são, simultaneamente, duas situações: o desprezo pelo combatente da guerra; e o facto de todos os seus avós terem estado na guerra das trincheiras. O perplexo da situação é o gozo por parte de quem

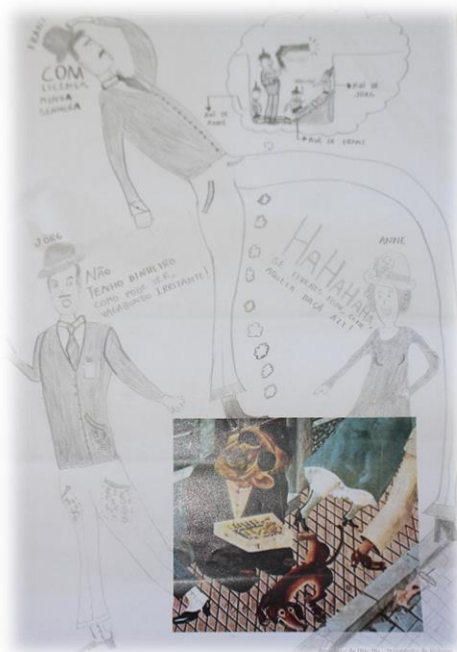


Figura 32: Trabalho 26. Pormenor de Otto Dix - *O Vendedor de Fósforos*, 1920.

não combateu perante o rosto de quem combateu, aludindo a uma enorme metáfora de silêncio e desconhecimento. Como se pode observar, existe um desconcerto perante o

horror do pobre soldado: se Franz saúda a senhora, esta, por seu lado, identifica o pobre e satiriza-o com recurso à maçã que apodrece na berma da estrada. Quanto a Jorg, rico, distancia-se do pobre escondendo do dinheiro. Em boa verdade, o elemento extra que Otto Dix indicia foi constatado perfeitamente pelo aluno - e de uma maneira sublime.

Um trabalho realizado por uma aluna A27, sobre um pormenor de Otto Dix – *Wounded Man*; neste homem ferido, a aluna plasmou a história da sua própria família que foi *ferida* pela Guerra (fig. 33, cf. Anexo 43, p. 164). Entre diversos *intertextos* pessoais da aluna, ela narra a história do sofrimento familiar com as partidas e ausências de guerra. O *extratexto* aqui evocado não é um mero acontecimento; mas dito em primeira pessoa, confere-lhe um alcance para além da obra, até aos nossos dias. De facto, a guerra é uma experiência marcante que se pretende esquecer, como refere a aluna: “O meu avô, que eu não conheci, esteve dois anos em Angola. A minha mãe diz que quando lhe fazia perguntas sobre a guerra ele só falava da camaradagem e das os voltar a ver. Quando lhe perguntava pelas sua assunto e dizia que Angola era um país lindo e esquecimento qualquer, talvez mesmo um apaz “guardou sempre para só para si as más memórias fotografias, um diploma e as histórias com os car guerra porque eram obrigados a ir, sem saber por



Figura 33: Trabalho 27. Pormenor de Otto Dix - Wounded Soldier, 1924.

Outra experiência familiar relatada - e que evidencia a barbaridade da guerra - foi a morte do seu tio-avô, irmão da sua avó materna. Refere a aluna que “era lá enfermeiro e a minha mãe contou-me que um dia viu a sua agenda onde anotava os dias que lhe faltavam para regressar. Dele ficaram as fotografias, a sua caixa de enfermagem, o seu nome num momento aos combatentes onde é sempre recordado”. A espiral da violência é de tal crueldade, desumana e cruel, que leva a aluna a referir-se a um amigo de

infância da avó materna expondo a atrocidade da guerra: “o José ficou paraplégico e enquanto viveu, foi um homem triste e amargurado porque se sentia inútil”. Desumanização completa e coroada.

Passada a violência da Guerra surgem “Os loucos anos 20”. Um trabalho realizado por uma aluna A28, a partir de um pormenor de Otto Dix *Metrópolis*, reflete a capacidade inaudita de conferir a certas cores e dimensões uma interpretação nova e acutilante (fig. 34, cf. Anexo 44, p. 165). Refere a aluna: “As cores usadas na parte superior são escolhidas de forma a representar o tempo obscuro no passado próximo, ou seja, a I Guerra Mundial. Na parte mais central escolhi manter parte das cores, mas adicionei o vermelho como o qual pretendo representar o sangue e a morte, que se relacionam com as palavras escritas [dor, morte, esquecimento]. Aproveitando a imagem, adicionei pano ao vestido da senhora, de modo a mostrar a dança, o movimento e a alegria daquele momento. Já o homem é uma forma de mostrar que algumas pessoas não sentiam a alegria da vida e chegavam até a não mostrar qualquer tipo de sentimento.

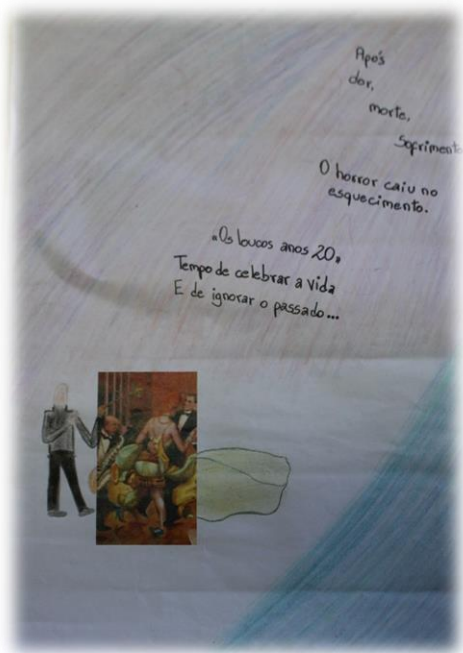


Figura 34 : Trabalho 28. Pormenor de Otto Dix *Metrópolis*, 1928.

As últimas cores já revelam mais alegria e limpeza, já que são mais claras e abertas. Estas cores foram escolhidas para representar o novo sentimento que os jovens têm: celebrar a vida e esquecer a desgraça do passado”.

A Grande Depressão, na imagem emblemática da lente de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, foi também tema dos trabalhos. Três alunos, A29, A30 e o A31, trabalharam o mesmo pormenor da imagem, alargando-lhe o sentido da mesma. Nesta ampliação de sentido da própria imagem, verificamos que os três trabalhos demonstram uma sensibilidade familiar muito peculiar. Abraçados à mãe, um dos filhos com o casaco roto, ampara um cartaz que se encontra prostrado aos pés da progenitora (fig.36, cf. Anexo 46, p. 167). Está inscrito nele “we need food” [precisamos de comida]. No outro trabalho, o aluno amplificou ainda mais o *extratexto*: para além de referenciar o problema da fome,

refere a falta de emprego e a venda de crianças. Do ponto de vista da nossa análise, estes trabalhos evidenciam um excelente *para além* da obra.

Por fim, no outro trabalho mais eloquente (fig. 37, cf. Anexo 47, p. 168) porque apenas recorre ao desenho e por isso com maior abertura de interpretação, apresenta-se o mesmo filho agarrado à mãe, porém dentro de uma casa degradada e com um tempo chuvoso. O tema é amplificado no seu *extratexto* com um pormenor dramático, a fruta que apodrece (fig. 35, cf. Anexo 45, p. 166) ... que restará para esta família?



Figura 35: Trabalho 29. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.

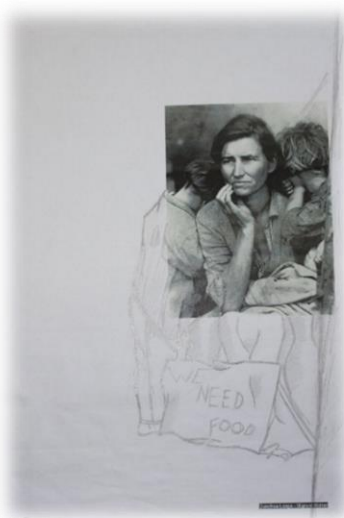


Figura 36: Trabalho 30. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.

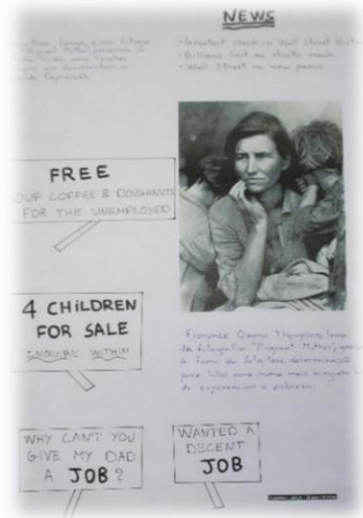


Figura 37: Trabalho 31. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.

De seguida apresentam-se dois trabalhos sobre Lenine, nos quais dois alunos A32 e A33(fig. 38, cf. Anexo 48, p. 169), saboreiam um mesmo *extratexto*. De facto,

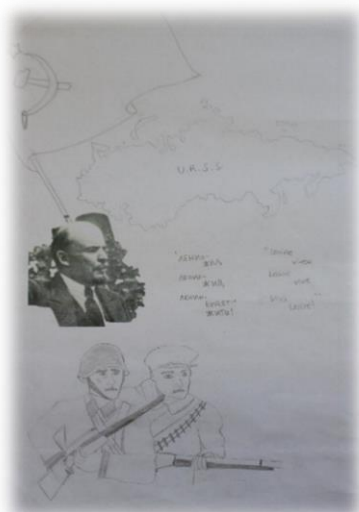


Figura 38: Trabalho 32. Pormenor de Lenine.



Figura 39: Trabalho 33. Pormenor de Lenine.

pela observação dos dois trabalhos verificam-se elementos que podem configurar a sensibilidade de Lenine. Por um lado, o seu aspeto sereno que consegue conciliar as massas, por outro, uma certa ideia *unionista* de Lenine. Refere um dos alunos que, para realizar o trabalho “baseei-me na ideia do comunismo russo e na marcha que Lenine realizou com o povo. De um lado, está o lado sereno de Lenine em querer que a Rússia [URSS] saía da Guerra, do outro lado está o espírito congregador de Lenine” (fig. 39, cf. Anexo 49, p. 170).

Finalmente, analisámos o trabalho sobre a 2.^a Guerra Mundial, ou melhor, sobre Adolf Hitler. O trabalho (fig. 40, cf. Anexo 50, p. 171) é soberbo do ponto de vista do *extratexto*, pois o aluno infere de maneira bastante apropriada a hegemonia que Hitler desejava. “Toda a recriação, a partir da fotografia dada, manifesta a supremacia, superioridade, primazia de Hitler. Desde o mais pequeno até ao mais alto ser humano, desde o lugar mais ermo até ao lugar mais habitado, desde o lugar mais baixo, até ao mais alto (arranha céus), a evidência é tremenda. Hitler é o grande líder. Tudo lhe é submetido”.



Figura 40: Trabalho 34. Pormenor de Hitler parada em Nuremberg, 1938

Capítulo 5 – Avaliação do processo metodológico.

Uma das formas de avaliação, para além dos trabalhos que se realizaram com os alunos, foi a entrega de um inquérito para aferir da conveniência e relevância pedagógica do processo metodológico e de análise que foi proposto. Esse inquérito final foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* para que os alunos, com mais facilidade, o encontrassem, além de facilitar o processo de coligir e compilar os dados. A forma de apresentação no nosso relatório recairá na referência à questão; na demonstração, em percentagem dos resultados e depois a interpretação desses resultados.

Uma das questões colocadas aos alunos foi “Realizar trabalhos que conciliem os conteúdos da disciplina com obras de arte contribuirá para aprender melhor?”

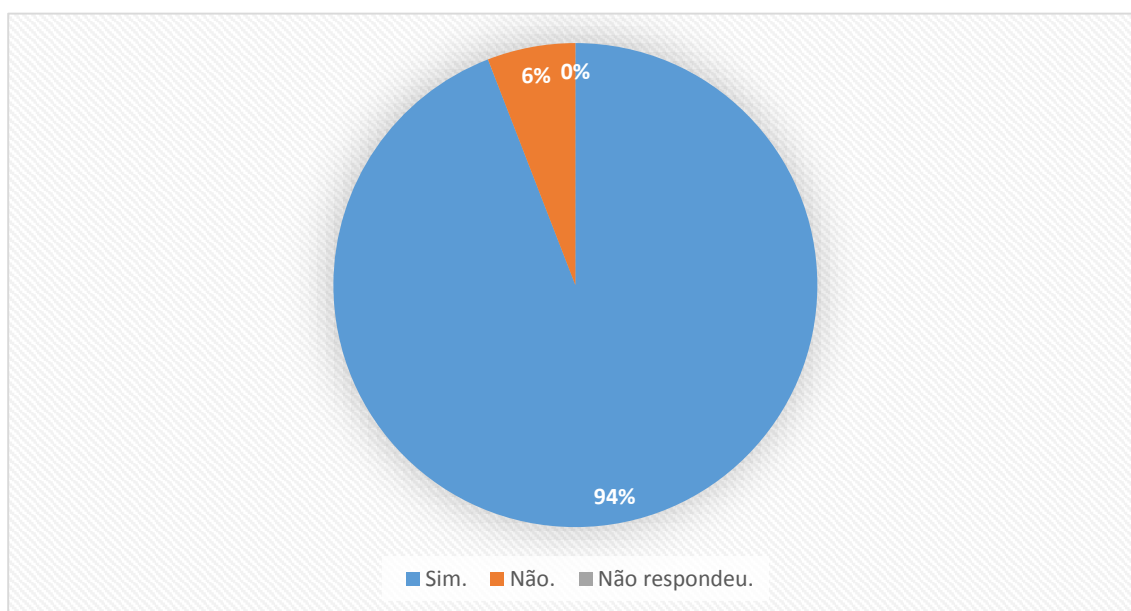


Gráfico 1 – A arte contribuirá para aprender melhor?

A esmagadora maioria dos alunos, 94%, respondeu afirmativamente, enquanto apenas 6% respondeu que não. Destacamos, todavia, a importância dada ao trabalho artístico e realizado que permitiu aferir que a grande maioria dos alunos preferem trabalhar os conteúdos da disciplina com recurso às obras de arte.

A questão seguinte recaía sobre o método de interpretação seguida pelo professor, e tinha a finalidade de evidenciar a predisposição dos alunos para o método. “O método de interpretação, que se baseia na utilização de obras de arte com contexto cultural,

social e histórico de temas e assuntos, utilizado nas Aulas de História pelo professor Marco ajuda na compreensão dos conteúdos?

A resposta foi massiva e esclarecedora! Todos os alunos (100%) responderam positivamente, valorizando o processo de ensino-aprendizagem através do método aplicado.

Havendo necessidade de perscrutar a ideia de que os alunos tinham ficado do *para além* de obra, seguiu-se a questão: “O método utilizado na sala de aula pelo professor Marco possibilita «revelar o significado oculto que há por traz de uma imagem e não simplesmente o seu aspeto aparente/formal»?”.

O resultado revelou que os alunos, em primeiro lugar, compreenderam com bastante competência o processo de construção da análise e, em segundo lugar, constataram que qualquer imagem ou outro objeto pode conter um outro sentido, até oculto, e por isso pode ser alvo de múltiplas interpretações.

Acerca da complexidade do método, questionou-se os alunos sobre a sua utilização como ferramenta de estudo: “O método utilizado pode ser considerado, também, um método de pesquisa e estudo?

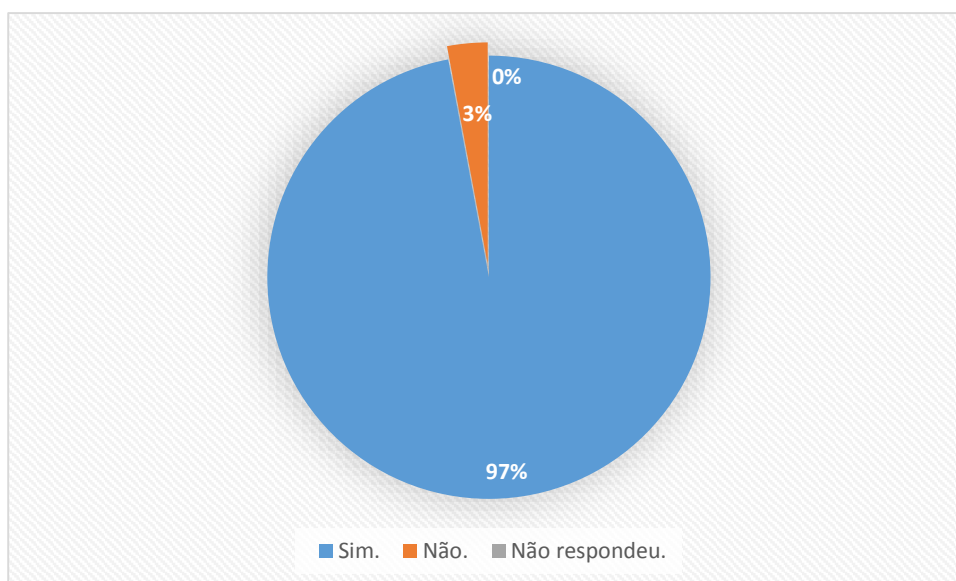


Gráfico 2- O método utilizado pode ser considerado, também, um método de pesquisa e estudo?

As respostas tiveram um enfoque claramente positivo. Interessante verificar que 97% dos alunos consideram-no como um “método exigente porque obriga a um domínio mais amplo dos conteúdos”³⁵.

³⁵ Afirmação proferida por mais que um aluno no momento do preenchimento do inquérito on-line.

No sentido, ainda, de compreendermos se o método de análise proposto seria apenas uma *apresentação* da obra em si, colocámos à consideração dos alunos a seguinte questão: “O método utilizado é mais do que apenas uma análise da forma e aspeto da obra?”

Na opinião de todos os alunos (100%) todos compreenderam que o método de análise estava para além da análise da forma e aspeto da obra em si mesma.

Havendo necessidade de diagnosticar e avaliar o método na execução dos trabalhos propostos aos alunos, foram questionados sobre a realização do mesmo em quatro questões fundamentais: 1 – Se ajudou na compreensão dos conteúdos históricos; 2 – Se exigiu um maior aprofundamento do estudo da época da obra; 3 – Se permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula; 4 – Se possibilitou o relacionamento da arte com a realidade histórica.

Quanto à primeira questão, as respostas foram as seguintes:

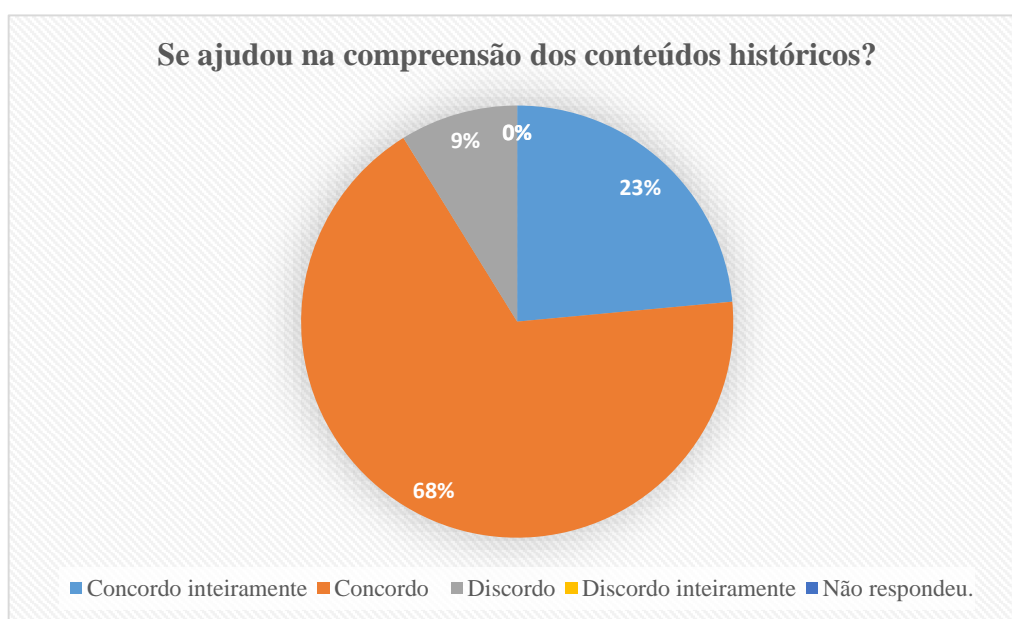


Gráfico 3- Se ajudou na compreensão dos conteúdos históricos?

Constatou-se que a grande maioria dos alunos considerou que a execução do trabalho os ajudou na compreensão dos conteúdos históricos.

Relativamente à segunda questão:

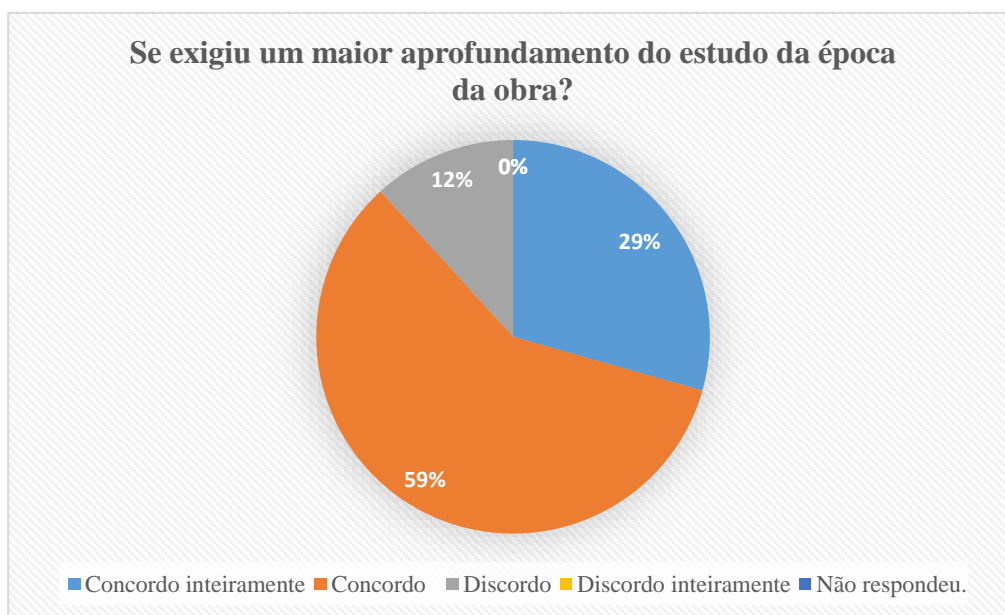


Gráfico 4 - Se exigiu um maior aprofundamento do estudo da época da obra?

Da resposta à questão constatou-se que este género de trabalhos aumenta efetivamente o conhecimento do intertexto da obra, pois exige um maior conhecimento do espaço e do tempo da obra.

Quando à terceira questão:

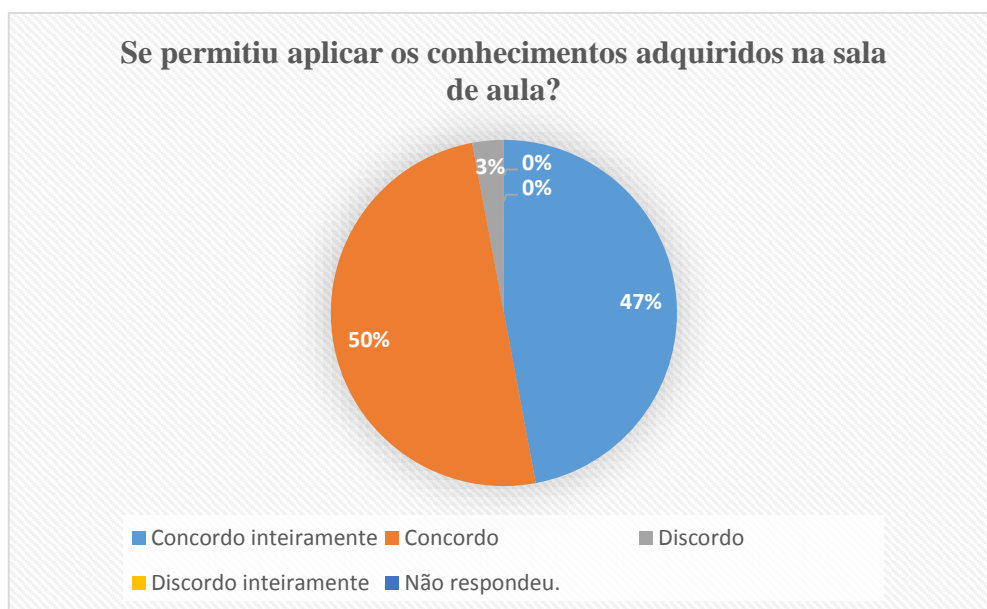


Gráfico 5 - Se permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula?

Da análise desta questão, verificou-se que todos os alunos consideraram que este trabalho possibilitou o relacionamento da arte com a realidade histórica dos conteúdos

lecionados. Parece-nos relevante enfatizar esta questão, porque permite relevar o estudo dos alunos.

Por fim, a quarta questão:

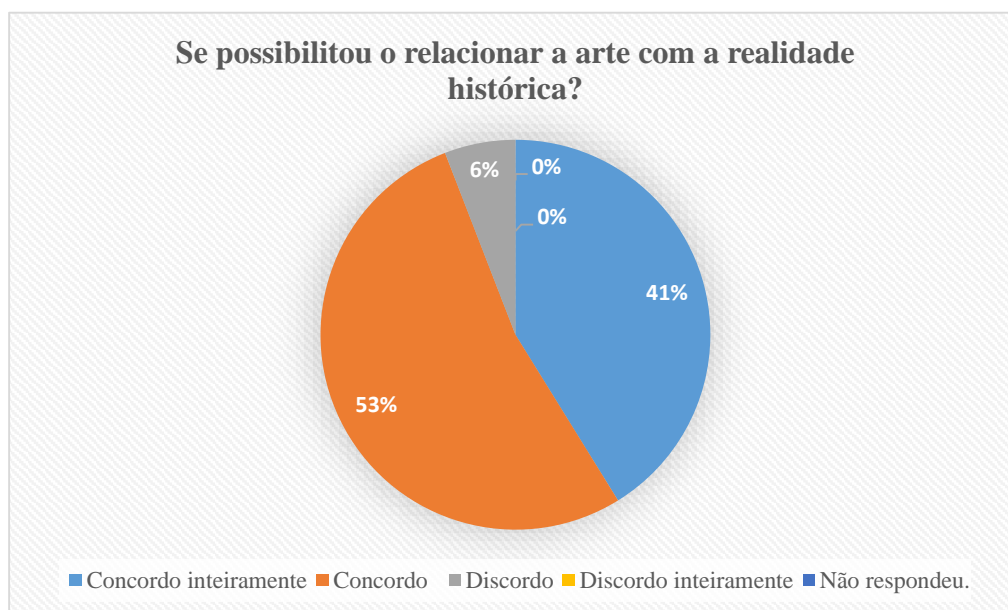


Gráfico 6 - Se possibilitou o relacionar a arte com a realidade histórica?

Pela análise da questão, verificou-se que os alunos conseguiram, na sua maioria, relacionar a arte e o estudo da obra com a realidade histórica.

A fim de constatar as principais dificuldades na realização do trabalho, deixamos a possibilidade dos alunos apresentarem respostas abertas. Da análise das mesmas, verificamos que as podíamos agrupar do seguinte modo:

Principais dificuldades	%
Exige o conhecimento não só da forma, mas do contexto e do para além da obra de arte.	62
Embora exija o conhecimento não só da forma, do contexto e do para além da arte, o mais difícil foi mesmo desenhar.	35
Não tive dificuldade nenhuma, uma vez que domínio a matéria.	3

Tabela 3: Principais dificuldades na execução do trabalho pelos alunos

Conforme observamos pela análise da tabela, o método utilizado, também no trabalho, exige da parte do aluno um estudo mais aturado e persistente para chegar ao mundo da obra (*intratexto*, *intertexto* e o *contexto*).

Questionaram-se, ainda, os alunos, sobre a pertinência da utilização e estudo da arte na sala de aula: “Depois das aulas deste ano, consegues imaginar uma aula de História sem recurso à arte?”

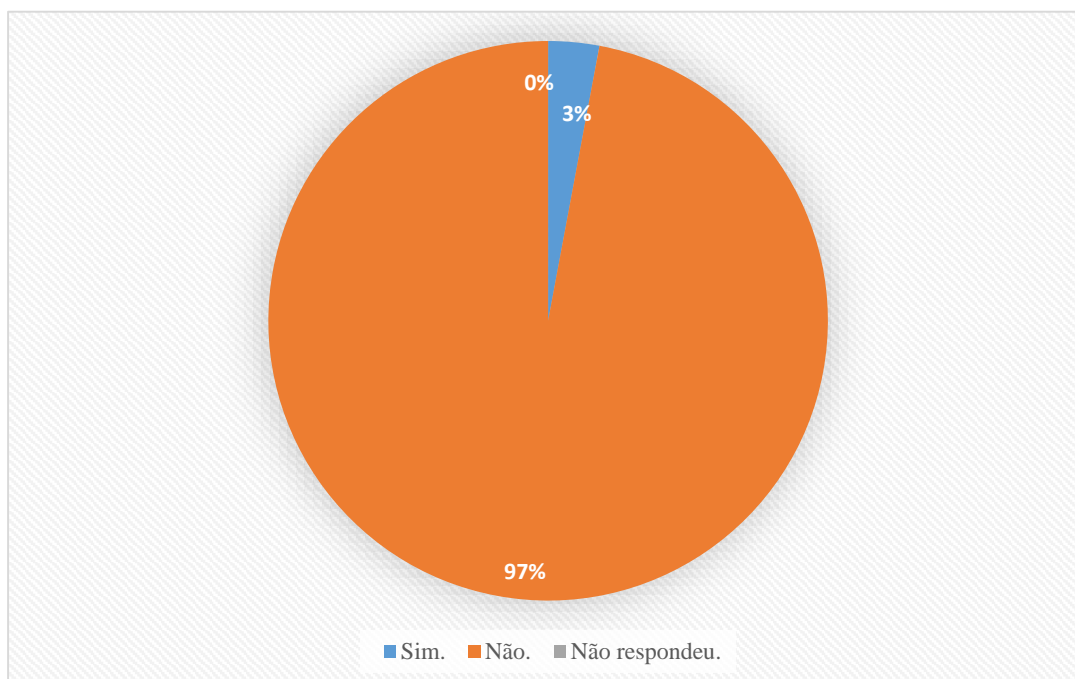


Gráfico 7 - Consegues imaginar uma aula de História sem recurso à Arte?

Como podemos observar no gráfico anterior, a resposta dos alunos, para nossa satisfação, foi absolutamente clara.

Para finalizar o inquérito, propusemos a mesma dinâmica inicial da primeira aula. Os alunos teriam de definir arte numa palavra ou expressão. Eis, pois, o resultado:

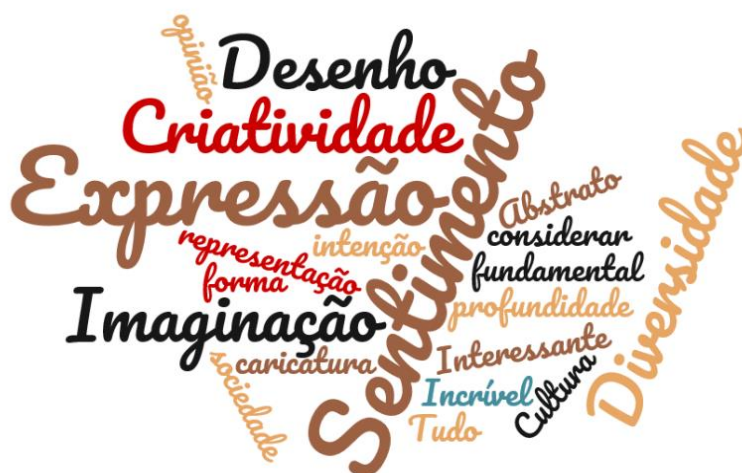


Figura 41: Nuvem de respostas dos alunos

Se considerarmos as ideias tácitas dos alunos na primeira aula que lecionamos e se as compararmos com as enunciadas no inquérito final, podemos constatar uma evolução significativa e qualitativa sobre o conceito.

Nesta nuvem de palavras (fig.41), onde as destacadas identificam os conceitos mais repetidos, verificamos que a arte é expressão da criatividade, sentimento, imaginação e diversidade. Neste sentido, podemos concluir que contribuímos de maneira muito plausível para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística dos alunos.

Conclusão

A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.

Leonardo Da Vinci

O nosso estudo coloca a questão sobre a possibilidade de ver *para além* daquilo que se vê na obra de arte, isto é, uma hermenêutica de sentido, de modo a promover uma compreensão que vai mais além dos limites imanentes, próprio do mistério e das interrogações do ser humano. De facto, a contemplação da arte permite ao ser humano percorrer o limite da sua própria existência e até superá-lo, na medida em que se pode ultrapassar a si mesmo, avançando num para além de si próprio. Esta ousadia, profundamente humana, esteve na base da definição do tema do nosso relatório, uma vez que consideramos a dimensão artística do ser humano como uma das mais importantes. Porque permite a sua integração na sociedade, bem como colocar a questão de sentido.

Nesta hermenêutica do caminho que o ser humano percorre pela sua existência, a presença da arte na sua própria construção e identidade consigo próprio e na relação com os outros, torna-se inevitável. Compreendemos que a arte se afigura como um processo totalizante, que abarca a pessoa toda, mas também é o modo como cada ser humano entra em relação com o seu meio e consigo próprio. Esta é, pois, como demonstramos, a verdadeira epifania do ser humano sobre o mundo.

Sendo a arte como condição de humanidade, o ser humano não pode deixar de recriar-se: a relação desta com o ser humano evidencia-se como essencial, pois é o lugar onde o ser humano se plasma e se projeta, numa tentativa sempre tentada, de se autodizer, projetando no para além de si, uma nova interpretação, um mundo novo. Acreditamos que em cada obra realizada, o ser humano se pode descobrir. Não só a si, mas, de certo modo, a toda humanidade, pois permite a interpretação do ser existir e estabelecer momentos dialógicos de sentido, criadores de sentido. Reforçamos sempre a ideia que a arte permite ao ser humano uma (re)interpretação da sua existência, uma vez que é através dela que sublima as suas percepções, emoções e reações.

Nesse sentido, propusemos um método analítico que permite desenvolver nos alunos uma atitude atenta de percepção de mundos novos e inauditos; isto é, que fossem

capazes de exprimir perante o visível da obra de arte, os novos mundos que não estavam imanescentes, aparentemente ocultos. Defendemos este *esforço* de sentido, na tentativa concretizada de explorar o *para além* do evidente. De facto, a concretização, através do método analítico, permitiu *pensar para ver*. Permitiu *sair* para além do dado, para concretizar um *extratexto* que vive *no para além da obra*. Foi, de facto este *jogo* que pretendemos estabelecer no decurso não só das aulas, mas também nas atividades que realizamos durante o estágio. Parece-nos evidente esta dimensão simbólica do ser humano, aquela dimensão que permite transformar a banalidade dos dias, do quotidiano, em outra *nova* realidade que, embora evidente, não está de maneira totalizante, pois admite ainda uma visão mais aprofundada, ou seja, ver para além dos limites, o *homo symbolicus*, ir mais além da materialidade. Pois como defendemos, a arte é de, *per si*, um acontecimento que apela a algo.... É, numa palavra, um acontecimento celebrativo.

Foi este sentido, também poético, que pretendemos explorar a obra de arte em contexto de sala de aula e, simultaneamente através das atividades que realizámos. De facto, a viagem que delineámos e percorremos, vive muito da exploração do sentido outro que a metáfora permite. Esta dimensão, também ela celebrativa da metáfora, permite que a própria linguagem diga o que não consegue. Foi também este colorido paradoxal que pretendemos explorar na análise da obra, colocando o aluno, não no papel do mero espectador, mas num contexto propriamente de recriação, dado que, e como afirmamos, o observador torna-se, na análise da obra de arte, também ele um criador. Foi este inspirador e instigador *jogo* que pretendemos explorar através do papel facilitador da experiência artística, mas simultaneamente, difícil arte de ver para além do dado, na instigadora expressão de Paul Valéry “o que se mostra, só se mostra porquê não o vemos” (Tiburi, 2004).

Conforme verificámos, o acesso a novos mundos e mundos inauditos realizou-se sempre na multiperspetiva dos diferentes atores do processo ensino-aprendizagem, porque pretendemos, a partir da mundividência da obra, estabelecer múltiplas relações entre os diferentes mundos em relação e o próprio mundo da obra. Isto é, perante o *intra-texto* (a obra em si), os diferentes *intertextos* poder-se-iam expor e assim chegar a diferentes *extratextos*.

Este processo permite aquilo que referimos como *piscar de olhos*, no sentido de não nos conformamos com a etiquetagem, isto é, com as ideias pré concebidas e pré feitas, e expandirmos o nosso ver ao para além da obra. Porém, não podemos perder a referência

à obra, dado que, se fosse escrutinada fora do contato direto, se perderia o carácter objetivo da análise.

A utilização da arte, a nosso ver, permite propor uma diversidade de interpretações, podendo dessa forma, ser usada como criadora de sentido em multiperspetiva, porque diversas as interpretações; e, nesse sentido, promover uma real consciência histórica.

Foi precisamente nesta linha que definimos uma gramática, um percurso de sentido na exploração da obra de arte, a fim de a tornar útil a formação integral dos alunos, quer na qualidade do processo formativo, quer no desenvolvimento da sua sensibilidade. Por isso, defendemos que, sendo importante procurar a suposta intencionalidade do autor, não foi isso que nos moveu, mas, essencialmente, o que a obra nos pode dizer no aqui e agora e o que disse em outros contextos históricos, a outros leitores recriando-se assim um novo *texto*, uma nova interpretação. Defendemos o carácter mediador da obra, destacando que esta mediação promove a busca, a desconstrução e construção de significados. De que forma? Através do nosso método em seis etapas. Inspirados, em primeiro lugar, em Erwin Panofsky, logo seguido pelos métodos hermenêuticos de Ricoeur e Gadamer, promovemos a desconstrução e a construção de novos conhecimentos, cruzando a linha interpretativa de Panofsky e Ricoeur e João Duque. O método hermenêutico consiste em seis etapas : o *pretexto*, o *contexto*, o *intratexto*, o *intertexto* , o *extratexto* ou *paratexto* (*metatexto*), e, por fim, o *hipertexto*. Assim, pensamos contribuir sustentadamente para a utilização da obra de arte em contexto de sala de aula, criando um espaço inovador e criativo, que nos permiti a adaptação aos novos desafios educacionais hodiernos, tais como a flexibilização curricular.

Para a implementação do método instaurado recorreremos a diversas atividades em contexto de sala de aula, onde constatamos a vivacidade e a acutilância dos alunos no (re)descobrir de novos conhecimentos. A novidade inspira a novos caminhos. Efetivamente, utilizando os mesmo recursos, instaurou-se a novidade pelo método interpretativo. A desconstrução iniciou-se quando se questionou o que não estava presente, perante o que se estava a observar.

Foi, também, com o intuito de avaliar o processo hermenêutico que realizamos uma atividade que consistia em elaborar uma narrativa (em desenho, colagens...) a partir de um pormenor de uma determinada obra, explorando-a *para além* do visível. Conforme ficou demonstrado, verificamos que o processo interpretativo que utilizamos se revelou

muito útil e inovador. Os alunos, não só executaram o trabalho, como foram para além das expectativas. De facto, a construção de novas narrativas e algumas de uma beleza extraordinária, sublevaram as expectativas. Como o atestamos? Através do inquérito final de avaliação do método hermenêutico. Conforme verificamos, todos os alunos valorizaram positivamente o processo de ensino-aprendizagem através do método aplicado.

Neste âmbito idealizamos futuros projetos, como a utilização da música no contexto de sala de aula - e utilizada na disciplina de História, como veículo enriquecedor da sensibilidade estética - e ainda, estabelecer projetos interdisciplinares que relacionem o método que utilizámos no sentido de flexibilizar o currículo da disciplina.

Referências bibliográficas

- Manual Adotado:** História nove: 9º ano, 3º ciclo do ensino básico / Maria Emília Diniz... [et al.]; consultor científico José Mattoso, João Paulo Avelãs Nunes. – 1ª ed., 2ª tir. – Lisboa: Raiz, 2015
- Amengual, G. (2007). *Antropología filosófica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Antunes, J. P. (2003). Estética, culto e religião: o paradoxo da música: novas músicas! Novos cultos! Nova religião? *Humanística e Teologia, tomo XXIV, fasc. 3*, pp. 461-472.
- Barbosa, A. M. (2003). As mutações do conceito e da prática. (S. Paulo, Ed.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*(2), pp. 13-25.
- Barthes, R. (1984). *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Obtido de https://monoskop.org/images/d/d3/Barthes_Roland_A_camara_clara_Nota_sobre_a_fotografia.pdf
- Belloso, J. M. (2003). *Introducción a la teología*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bullough, E. (2009). A “distância psíquica” como um factor na arte e um princípio estético. (C. d. (CEHUM), Ed.) *Arte em teoria: uma antologia de estética.*, pp. 75-110.
- Cassirer, E. (1984). *Antropología filosófica*. México: Fondo de cultura económica.
- Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o homem*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Costa, M. (2015). *A arte e a Educação Moral e Religiosa Católica: contributos para a lecionação da disciplina na Escola*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Danto, A. (2017). O mundo da arte. *Artefilosofia, 1*, pp. 13-25. Obtido em 16 de julho de 2018, de <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/viewFile/791/746>

- Dias, G. J. (2001). *Religião e Simbólica, O sonho da Escada de Jacob*. Granito, Editores e Livreiros, Lda, Porto. Porto: Granito, Editores e Livreiros, Lda.
- Duque, J. (2001). Fé e arte. *Brotéria*(152 (5/6)), pp. 445-464.
- Duque, J. (2003). *Textos e identidades*. Obtido em 06 de julho de 2018, de http://www.academia.edu/10575751/Texto_e_identidade
- Duque, J. (2011). Teologia e arte: fundamentos epistemológicos. *Teologia e arte: expressões de transcendência, caminhos de renovação*, pp. 15-27.
- Eisner, E. E. (Jul/Dez. de 2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), pp. 5-17. Obtido em 6 de agosto de 2018
- Faleiro, A. (1992). *Educação Visual e Tecnológica. 5º ano de escolaridade*. Porto: Porto Editora.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. (3 ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte*. Lisboa: Gradiva.
- Heidegger, M. (2010). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Herzfeld, F. (1954). *Nós e a música*,. Lisboa: Livros do Brasil.
- Janson, H. W. (1992). *História da Arte*, (5 ed.). Lisboa: Fundação Calouste.
- Johann, M., & Roratto, L. J. (2011). A dimensão educativa da mediação artística e cultural: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. *Revista Digital do LAV*, 7, pp. 1-12. Obtido em 9 de julho de 2018, de <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/viewFile/3071/2154>
- Kandinsky, W. (2010). *Do Espiritual na Arte*. Pref. António Rodrigues; trad. Maria Helena de Freitas. Lisboa: D. Quixote.
- Lawn, C. (2007). *Compreender Gadamer*. Petrópolis: Vozes.

- Levitin, D. (2007). *Uma paixão humana. O seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio* (trad. Miguel Serras Pereira, Ana Luisa Faria). Lisboa: Relógio Dagua.
- Martins, G. O. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória— Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Martins, M. C., Picosque, G., & Guerra, M. (2005). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista—Instituto de Artes.
- Moura, V. (2009). *Arte em teoria: uma antologia de estética*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Munari, B. (2018). *Artista e designer*. apud : Leya.
- Negreiros, A. (1989). *Obras Completas* (Vol. IV . Contos e Novelas). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ontoria, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martin, I., Molina, A., & Velez, U. (1994). *Mapas conceptuais. Uma técnica para aprender*. Porto: Ed. ASA.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Panofsky, E. (1986). *Estudos de Iconologia, temas humanísticos na arte do Renascimento*. (2 ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Pareyson, L. (1989). *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, A. L., Meireles, F., & Cambotas, M. C. (2001). *História da arte: ocidental e portuguesa, das origens ao final do século XX*. Porto: Porto Editora.
- Plazaola, J. (2001). *Historia del arte cristiano*. . Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Ricoeur, P. (1996). Entre filosofia e teologia II: nomear Deus. *Leituras 3, Nas fronteiras da filosofia*.
- Rocha, C. E., & Spohr, C. B. (2016). O uso de mapas conceituais como instrumento didático para identificar indícios de aprendizagem significativa em diferentes

- níveis de ensino. *Investigações em ensino de ciências*, 21(3), pp. 23-52. Obtido em 9 de julho de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/312241767_o_uso_de_mapas_conceituais_como_instrumento_didatico_para_identificar_indicios_de_aprendizagem_significativa_em_diferentes_niveis_de_ensino
- Rojas, E., & Neves, V. M. (1992). *O homem light: uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Sebastián, S., & López, S. S. (1994). *Mensaje simbólico del arte medieval: arquitectura, liturgia e iconografía*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia da Educação. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tiburi, M. (set./out. de 2004). Aprender a pensar é descobrir o olhar. *Margs*(103). Obtido em 18 de julho de 2018, de <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69332>
- Tolstoi, L. (1898). *O que é a arte? Trad. Aires Almeida*. Lisboa: Gradiva (2013).
- Varanda, I. (2007). Nem acaso, nem necessidade. O jogo como metáfora da Criação. *Didaskalia*, XXXVII(1), pp. 141-159.
- Velasco, J. M. (1978). *Introducción a la fenomenología religiosa*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Weitz, M. (1956). *O papel da Teoria Estética. Trad. De Célia Teixeira, artigo originalmente publica-do em The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XV, 27-35.
- Wittgenstein, L. (1994). *Tractatus Logico-Philosophicus, tradução. Luiz Henrique Lopes dos Santos*. São Paulo: Edusp.

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula (Regência 1 e 2).



Escola Secundária c/ 3º ciclo
Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Ministério da Educação 

Cód: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA	
Regência nº 1 e 2	Ano: 9 Turma: E/F Duração: 90 minutos Data: 2017/10/24
Domínio 9. A Europa e o Mundo no limiar do século XX	
Subdomínio 9.2. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após-guerra	
Lição nº: ____/____ Sumário: As consequências da Guerra. A organização da Paz. O declínio da supremacia europeia e a prosperidade dos EUA.	
Situação problema	<i>O fim da supremacia europeia?</i>
Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Quais foram as consequências demográficas, sociais, geográficas e políticas do pós-guerra? – Quais foram as exigências impostas à Alemanha pelo Tratado de Versalhes? – Quais eram os objetivos da SDN? – Em que situação económica ficou a Europa no pós-guerra? – Como é que os EUA se transformaram numa potência mundial no após-guerra?
Motivação	Exploração da pintura de Otto Dix (<i>A Guerra</i>) com música de Samuel Barber – <i>Adágio for strings</i>

Conteúdos	Aprendizagens	Conceitos	Estratégias de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem	Avaliação
<p>1. Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1.ª Grande Guerra.</p> <p>- O fim da supremacia europeia.</p> <p>-</p>	<p>- Inferir as principais transformações geográficas, demográficas e sociais.</p> <p>- Conhecer o reordenamento do espaço europeu, do médio Oriente e das colónias.</p> <p>– Enunciar as principais decisões dos tratados de paz (com destaque para o Tratado de Versalhes).</p> <p>- Identificar as principais alterações no mapa político europeu do pós-guerra.</p> <p>- Reconhecer o empenho dos diversos atores políticos na concretização da paz – a Sociedade das Nações.</p>	<p>Arte</p> <p>Princípio das nacionalidades</p> <p>Protetorado:</p>	<p>BrainStorming com Observação crítica de duas fotografias sobre a Grande Guerra: <i>Foto subterrânea de uma escada e de capela na Guerra das trincheiras de um soldado Francês a Rezar</i> de Jeffrey Guský.</p> <p>Observação da imagem da obra de Otto Dix “A Guerra” com exploração da narrativa nela contida, a jusante e a montante. .</p> <p>Análise comparativa de documentos demonstrativas da visão de ambos os lados da Grande Guerra – Rudolf Binding, soldado alemão; trecho extraído do seu livro de memórias, <i>Um fatalista na guerra</i> e “<i>De uma carta encontrada no bolso de um soldado alemão na batalha de Somme</i>” e <i>Memórias</i></p>	<p>Deduzir o que é a Arte. Explorar a Arte como narrativa do “em si” da arte e da narrativa a jusante e a montante da obra de arte.</p> <p>Deduzir que diante dos horrores da Guerra o ser humano não fica indiferente; A religiosidade como forma de sobrevivência aos horrores da Grande Guerra,</p> <p>Inferir as principais transformações da 1ª Guerra.</p> <p>Descrever as consequências sociais do conflito</p> <p>Enumerar as consequências demográficas</p>	<p>Registo da capacidade dos alunos para analisar e usar fontes diferentes (mapa, imagem e texto).</p> <p>Interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>•Capacidade para organizar e sintetizar a informação.</p> <p>Intervenções autónomas e voluntárias em sala de aula.</p>

Conteúdos	Aprendizagens	Conceitos	Estratégias de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem	Avaliação
<p>2. Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra.</p> <p>- O modelo Americano : produção em massa.</p>	<p>– Referir os grandes objetivos da criação da Sociedade das Nações (SDN).</p> <p>- Conhecer e compreender as transformações económicas do após-guerra</p> <p>– Explicar o fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos EUA como principal potência económica mundial.</p> <p>Caracterizar a economia dos anos 20, destacando o seu carácter modernizador, instável e especulativo.</p>	<p>Fordismo;</p> <p>Taylorismo;</p> <p>Estandardização.</p> <p>Aumento dos salários</p>	<p><i>do sargento E.W. Simon, rio Somme</i></p> <p>Análise de um vídeo sobre a conferência de Paz</p> <p>Análise comparativa dos mapas políticos europeus da p. 29 e 19 do Manual do aluno.</p> <p>Análise crítica do documento- <i>Tratado de Versalhes</i>. doc.4 Manual do aluno, p. 29</p> <p>Análise crítica do documento 3 “ A Sociedade das Nações” p. 29</p> <p>Leitura e análise do Manual p.30</p>	<p>Comparar a divisão geográfica e política da Europa antes e depois da I Guerra Mundial</p> <p>Identificar os focos de problemas então criados (Alsácia-Lorena, Checoslováquia e a questão dos Sudetas, o problema da Polónia...)</p> <p>– Inferir a dureza das condições impostas à Alemanha e o início da criação de um sentimento de ressentimento.</p> <p>Relacionar o Tratado de Versalhes com a situação que levará à II Guerra Mundial</p> <p>Conhecer os principais objetivos na origem da criação da Sociedade das Nações-</p> <p>Inferir se as medidas da Sociedade das Nações foram eficazes.</p>	

Conteúdos	Aprendizagens	Conceitos	Estratégias de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem	Avaliação
			<p>Análise crítica do doc.2, p, 30 “<i>Uma Visão do fordismo</i>” e do “<i>Modelo de Produção Americana</i>”.</p> <p>Visualização do vídeo: “<i>Taylorismo e Fordismo</i>”</p>	<p>Compreender as causas do fim da Hegemonia europeia e a prosperidade dos EUA.</p> <p>Conhecer o modelo inovador implementado nos EUA.</p> <p>Relacionar a prosperidade dos EUA com um novo sistema de organização do trabalho.</p>	

Bibliografia/Webgrafia:

Bañuelos, Luis Palacios. *Manual de historia contemporânea universal:(1920-2005). II*. Dilex, 2006.

Bañuelos, Luis Palacios, “*A Organização da Paz*”, in Grande História Universal, vol. IX, Ediclube – Edição e promoção do livro, Lda. Alfragide, 2006.

História nove : 9º ano, 3º ciclo do ensino básico / Maria Emília Diniz... [et al.] ; consultor científico José Mattoso, João Paulo Avelãs Nunes. – 1ª ed., 2ª tir. – Lisboa : Raiz, 2015

HOWARD, Michael. A Primeira Guerra Mundial. Editora: L&PM, 2012.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mónaco. A Primeira Grande Guerra: o confronto de imperialismos. Editora: Atual.

KEEGAN, John. História Ilustrada da Primeira Guerra Mundial. Editora: Ediouro, 2003.

MARQUES, Adhemar Martins. A grande guerra de 1914: uma guerra para acabar com todas as guerras. Editora: Lê.

MAX, Arthur. Vozes esquecidas da Primeira Guerra Mundial. Editora: Bertrand Brasil, 2011.

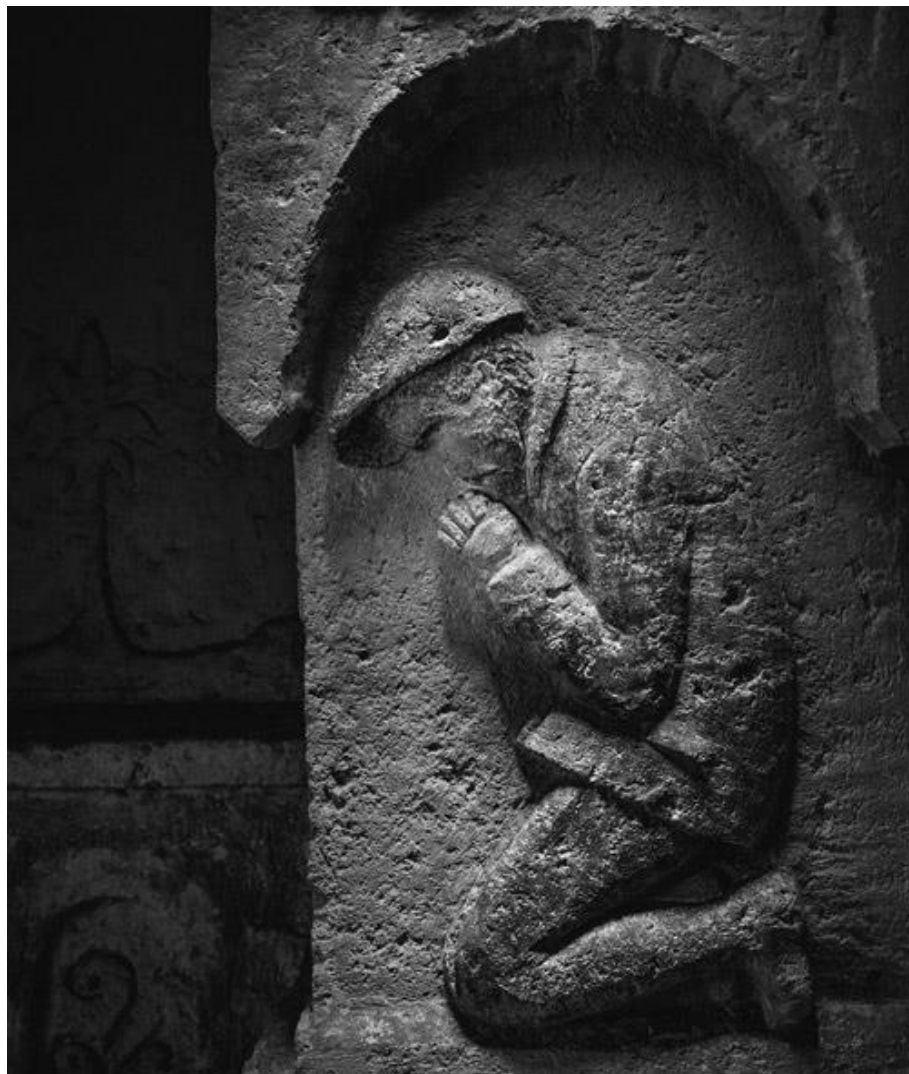
Anexo 2 – Otto Dix , *A Guerra*, 1932.



Anexo 3 – Escadaria subterrânea das trincheiras.



Anexo 4 – Soldado francês a rezar, por Jeffrey Gusky.



Anexo 5 – Carta encontrada no bolso de um soldado alemão na batalha de Somme.

- *“Estamos tão exaustos que dormimos, mesmo sob intenso barulho. A melhor coisa que poderia acontecer seria os ingleses avançarem e nos fazerem prisioneiros. Ninguém se importa connosco. Não seremos substituídos. Os aviões lançam projéteis sobre nós. Ninguém mais consegue pensar. As rações estão esgotadas – pão, conservas, biscoitos, tudo terminou! Não há uma única gota de água. É o próprio inferno.”*

Soldado alemão da Primeira Guerra Mundial



Anexo 6 – Rudolf Binding, soldado alemão; trecho extraído do seu livro de memórias - Um fatalista na guerra.

- *O campo de batalha é terrível. Há um cheiro azedo, pesado e penetrante de cadáveres. Homens que foram mortos no último outubro estão meio afundados no pântano e nos campos de nabos em crescimento. As pernas de um soldado inglês, ainda envoltas em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia o seu rifle sobre eles. Um pequeno veio de água corre através da trincheira, e todo mundo usa a água para beber e se lavar; é a única água disponível. Ninguém se importa com o inglês pálido que apodrece alguns passos adiante. No cemitério de Langermark os restos de uma matança foram empilhados e os mortos ficaram acima do nível do chão. As bombas alemãs, caindo sobre o cemitério, provocaram uma horrível ressurreição. Num determinado momento, eu vi 22 cavalos mortos, ainda com os arreios. Gado e porcos jaziam em cima, meio apodrecidos. Avenidas rasgadas no solo, inúmeras crateras nas estradas e nos campos.*”



Soldados alemães na trincheira da Fronteira da Bélgica

Rudolf Binding, soldado alemão - trecho extraído do seu livro de memórias “Um fatalista na guerra”

Anexo 7 – Testemunho das trincheiras, Capitão Edwin Gerard Venning.

- *“Ainda estou atolado nesta trincheira. [...] Não me lavei, nem mesmo cheguei a tirar a roupa, e a média de sono, a cada 24 horas, tem sido de duas horas e meia. Não creio que já tenhamos começado a rastejar como animais...”*



Capitão Edwin Gerard Venning (França), Testemunho das trincheiras

Anexo 8 – Consequências da I Guerra Mundial.

- Quais as consequências da I Guerra Mundial?

Alterações na estrutura familiar: a mulher substituirá os homens nas estruturas produtivas; Desaparecimento do chefe de família; desemprego pós-guerra; revoltas sociais

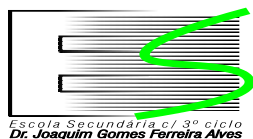


– a mortalidade masculina em idade fértil leva à diminuição da natalidade; envelhecimento da população, problemas de saúde.

Novo mapa político da Europa.

Tratados de Paz : terminada a guerra, os países vencedores reuniram-se em Paris, na Conferência de Paz (1919).

Anexo 9 – Plano de aula (regências 5 e 6).



Ministério da Educação 

Cód: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA	
Regência nº 5 e 6	Ano: 9 Turma: E/F Duração: 90 minutos Data: 2017/10/24
Domínio 9. A Europa e o Mundo no limiar do século XX	
Subdomínio 9.3. Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar	
Lição nº: ____/____	
Sumário: Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar.	
Situação problema	<i>Quais foram as realizações e os insucessos da 1.ª República?</i>
Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Quais são as características da Constituição de 1911? – Quais foram as principais realizações da 1.ª República? – Quais foram os insucessos políticos e socioeconómicos dos governos da 1.ª República? – Como se instalou a ditadura militar em 1928?
Motivação	Exploração de uma cronologia
Conceitos	democracia parlamentar, Laicização. Ditadura Militar;

Conteúdos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar 1. 1ª República. 2. A Constituição de 1911 3. As principais realizações da 1.ª República 4 e 5- As principais dificuldades da 1.ª República 5 e 6 Os insucessos políticos, económicos e sociais da 1.ª República 7 e 8• A reação autoritária e a ditadura militar	0. Recordar os acontecimentos que deram origem à 1ª República. 1. Identificar o tipo de Revolução ocorrida em 1910. 2 – Comparar a Constituição de 1911 com a Constituição da Monarquia (Carta Constitucional de 1826), salientando as ruturas operadas e as continuidades. 3 – Avaliar o alcance das principais realizações da 1.ª República ao nível da laicização do Estado, das medidas educativas, sociais e económicas. 4 – Explicar o descontentamento criado em diversos setores da população portuguesa. 5 – Justificar a instabilidade política vivida durante a 1.ª República.	0. Exploração de uma cronologia em que alunos terão de identificar os principais acontecimentos. Esquema Resumo para as “Razões da Queda da monarquia”. 1. Exploração de imagens relativamente à “Rotunda” da revolução; Imagens de José Relvas na Câmara de Lisboa; e do Documento de proclamação (doc. 4 p. 69) 2-Leitura e análise dos textos “Carta Constitucional de 1826 e a Constituição de 1911” de modo que os alunos identifiquem pontos de convergência e de divergência entre ambos. 3.Observação de uma imagem e exploração de um texto (Caricatura alusiva às medidas anticlericais, tomadas por Afonso Costa e Lei de 20 de abril de 1911) para os alunos identificarem as medidas tomadas pelos republicanos para laicizar o Estado e a sociedade; Exploração da Caricatura de Afonso Costa e o Marquês de Pombal. 4. Análise e interpretação de um gráfico e observação de uma caricatura “Caricatura da Igreja sob a forma de lombriga” de modo a que os alunos concluam sobre as dificuldades sentidas pelos governos republicanos. 5. Análise de texto e observação de imagens de modo que os alunos reconheçam as implicações da fragilidade do política do regime.	<ul style="list-style-type: none"> • Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação. • Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens.

Conteúdos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
	<p>6 – Referir tentativas de derrube do regime republicano, salientando o sidonismo (1917) e as tentativas de restauração monárquica.</p> <p>7 – Relacionar o crescimento dos adeptos de soluções autoritárias na década de 20 em Portugal, com a situação interna do país e com o contexto internacional.</p> <p>7 – Reconhecer no Golpe Militar de 28 de maio de 1926 o fim da República parlamentar e o início da Ditadura Militar.</p>	<p>5. 6. Leitura e interpretação de um texto e observação de uma imagem para que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifiquem as dificuldades da 1.ª República; - Relacionem as dificuldades vividas com a adesão ao golpe militar de 28 de maio de 1926. Exploração da Caricatura “os Políticos e o povo” e confrontação com os Doc. 1 p. 71 e Doc. 3 p73. Interpretação do documento de “António Reis, “A 1.ª República”, in <i>História de Portugal</i>, vol. VI” <p>7. Elaboração, pelos alunos, de um comentário à situação-problema: <i>Quais foram as realizações e os insucessos da 1.ª República?</i></p>	

Bibliografia/Webgrafia:

História nove: 9º ano, 3º ciclo do ensino básico / Maria Emília Diniz... [et al.]; consultor científico José Mattoso, João Paulo Avelãs Nunes. – 1ª ed., 2ª tir. – Lisboa: Raiz, 2015

Eduardo Cintra Torres e Luís Marinho, *O século do povo português – 1910-1926*, Ediclube, Paula Meireles e Maria Inês Queiroz, *Viva A República! 1910 - 2010*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Osvaldo Macedo de Sousa, *As Caricaturas da Primeira República*, Tinta da China,

Anexo 10 – Caricatura de Afonso Costa e seu contexto.

Aplica o que aprendeste:

Após a implantação da 1.ª República, foi constituído um Governo Provisório, presidido por Teófilo Braga, dirigindo o país até à aprovação da primeira Constituição Republicana, em 21 de agosto de 1911, que, por sua vez, ficou a cargo da Assembleia Nacional Constituinte.

Responde às questões:

1. Indica as principais alterações sociais previstas na Constituição de 1911.
2. Teria a Igreja, até então, uma grande influência na sociedade portuguesa? Fundamenta, tendo em conta as fontes.
3. De acordo com a informação de ambas as fontes, elabora uma definição de “Estado Laico”.



Caricatura alusiva às medidas anticlericais, tomadas por Afonso Costa.

A Constituição de 1911

Título II

Dos direitos e garantias individuais

Art.º 3.º § 2.º – A lei é igual para todos, mas só obriga aquela que for promulgada nos termos desta Constituição.

§3.º – A República Portuguesa não admite privilégios de nascimentos, nem foros de nobreza, extingue os títulos nobiliárquicos e de conselho e bem assim as ordens honoríficas com todas as suas prerrogativas e regalias.

Art.º 10.º – O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa.

2) Laicização do Estado: separação do Estado e da Igreja.



A laicização do Estado



Retrato do Marquês de Pombal (1766), por Louis-Michel van Loo e Claude Joseph Vernet.

Caricatura de Afonso Costa.

Anexo 12 – Plano de Aula (regências 7 e 8).



Escola Secundária c/ 3º ciclo
Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Ministério da Educação 

Cód: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA	
Regência nº 7 e 8	Ano: 9 Turma: E/F Duração: 90 minutos Data: 2018/1/23
Domínio 10. Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial	
Subdomínio 10.1. Crise, ditaduras e democracia na década de 1930	
Lição nº: ____/____	
Sumário: O Avanço dos extremismos. O Fascismo em Itália.	
Situação problema	<i>O fascismo não é impedir-nos de dizer, é obrigar-nos a dizer. Roland Barthes</i>
Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none">– Como se explica a expansão dos movimentos de extrema-direita após a I guerra mundial?- Como é que os totalitarismos ascenderam ao poder?- Quais as características do regime totalitário fascista?
Motivação	Alegoria sobre o Fascismo – Dinâmica com o Símbolo “ <i>Fascio-littori</i> ”

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>Os fascismos nas décadas de 20 e 30</p> <p>1• A ascensão dos regimes ditatoriais na Europa nos anos 20 e 30</p> <p>2 A ascensão de Mussolini em Itália</p> <p>3.</p>	<p>regimes ditatoriais; fascismo, nazismo, culto da personalidade, Autarcia; Ultranacionalismo; Corporativismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a força da união na ideologia Fascista 2. Inferir as principais causas para a expansão dos movimentos extremistas após a I Guerra mundial. <ol style="list-style-type: none"> a. Identificar as principais motivações para a ascensão do Fascismo. 3. Reconhecer o processo de implementação do Fascismo em Itália por Mussolini. 	<p>0. Exploração de uma dinâmica através de “varas” que compõem o “<i>Fascio Littori</i>” em que alunos terão de identificar na alegoria o principal objetivo da ideologia Fascista. (A dinâmica realiza-se com os alunos, em que um é convidado a partir uma vara, e depois convidado a partir um conjunto de varas em simultâneo)</p> <p>1. Exploração de um Cronologia que identifica a Narrativa anterior aos conteúdos da aula. De seguida, explorarão duas imagens presentes na apresentação, um mapa e um documento do Manual, p. 85 – <i>As classes médias frente à crise</i>. Exploração de Imagens relativas aos movimentos extremistas e sobre a propaganda extremista.</p> <p>2. . Observação de imagens e exploração de esquema- texto para os caracterizarem as principais motivações da ascensão da ideologia Fascista.</p> <p>3. Exploração de uma cronologia sobre a conquista do poder por parte de Mussolini, através da analogia de uma escada. Cada item da escada remete para um determinado ponto da apresentação onde os alunos são convidados a observarem e a analisarem imagens e documentos (p. 89 “O</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação. • Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens.

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
3. Características dos regimes fascistas – A política económica e social dos regimes fascistas		3. Identificar as principais características do regime Fascista. 4. Avaliar a ideologia fascista.	Fascismo em ação) sobre esses mesmos itens. 3. Análise e interpretação de um esquema-texto e observação de imagens e enumeração das principais características do regime fascista através da apresentação. 4. Elaboração de um comentário à situação-problema: “ <i>O fascismo não é impedir-nos de dizer, é obrigar-nos a dizer</i> ” de Roland Barthes,	

Bibliografia/Webgrafia:

Manual do aluno Adotado.

CUBERO, Fernando Arcas – O Fascismo Italiano. In Grande História Universal, nº20, Ediclube, Alfragide.(p. 93-107)

TASCA, A. – El nacimiento del fascismo, Barcelona, 1969

GUICHONNET, P. – Mussolini y el fascismo. Oikos Tau, Barcelona, 1970.

Anexo 13 – Plano de aula (regências 13 e 14).



Ministério da Educação

Cód: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA	
Regência nº13/14	Ano: 9 Turma: E/F Duração: 90 minutos Data: 2018/03/20
Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	
Subdomínio: II.B : A II Guerra Mundial: violência e reconstrução	
Lição nº: ____/____	
Sumário: Portugal: A II Guerra Mundial: violência e reconstrução	
Situação problema	<i>Só tenho para oferecer sangue, sofrimento, lágrimas e suor.</i> Winston Churchill
Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Que circunstâncias originaram uma nova Guerra Mundial? • Quais os principais acontecimentos da nova Guerra? • Sangue, suor e lágrimas, porquê?
Motivação	Exploração iconológica de uma imagem Hitler e Stalin.

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
A II Guerra Mundial O desenvolvimento do conflito	Revanchismo Imperialismo/expansionismo	1. Recordar os acontecimentos que deram origem à II Guerra Mundial.	1.1. Exploração e análise de imagens nas quais os alunos terão de identificar os principais acontecimentos que estiveram na origem do conflito.	

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		<p>4. Deduzir a “fálsca” /origem da Guerra.</p> <p>5. Reconhecer a conquista da Europa pela Alemanha.</p> <p>6. Avaliar o contexto da Guerra Mundial.</p>	<p>3.4 Realização de uma síntese-resumo sobre os conteúdos lecionados.</p> <p>4. Pela observação do mapa os alunos e das bandeiras dos países os alunos deduzem o acontecimento charneira da Guerra.</p> <p>5.1 Observação de um mapa animado sobre a 1ª fase da Guerra – “Blitzkrieg” e as suas características.</p> <p>5.2 Análise da Música dos “Iron Maidon” – heavy metal – no inesperado surge uma análise/interpretação artística da guerra, juntamente com o apelo de Winston Churchill-</p> <p>5.3 Análise de fotos da frota Britânica e Alemã. O primeiro grande insucesso da Alemanha.</p> <p>6- Elaboração de um comentário à situação-problema: “<i>Só tenho para oferecer sangue, sofrimento, lágrimas e suor.</i>” Winston Churchill</p>	

Bibliografia/Webgrafia:

História nove : 9º ano, 3º ciclo do ensino básico / Maria Emília Diniz... [et al.] ; consultor científico José Mattoso, João Paulo Avelãs Nunes. – 1ª ed., 2ª tir. – Lisboa : Raiz, 2015

MAZOWER, Mark. *O império de Hitler: a Europa sob o domínio nazista*. Companhia das Letras, 2013.

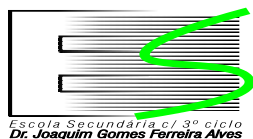
GILBERT, Martin; MAYES, Bernard. *The Second World War: A Complete History*. H. Holt, 1989.

CHURCHILL, Winston, et al. *Memórias da Segunda Guerra Mundial: 1919-1941*. Nova Fronteira, 2005.

Anexo 14 – Menino entre ruínas de Varsóvia.



Anexo 15 – Plano de aula (regência 15 e 16).



Ministério da Educação

Cód: 401468



ÁREA DISCIPLINAR
História

PLANO DE AULA	
Regência nº15/16	Ano: 9 Turma: E/F Duração: 90 minutos Data: 2018/04/10
Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	
Subdomínio: II.B : A II Guerra Mundial: violência e reconstrução	
Lição nº: ____/____	
Sumário: II Guerra Mundial: O mundo em Guerra.	
Situação problema	<i>“Nunca, no campo dos conflitos humanos, tantos deveram tanto a tão pouco”</i> . Winston Churchill
Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as principais fases da II Guerra Mundial? • Quais os principais acontecimentos da nova Guerra?
Motivação	Exploração iconológica de uma imagem da WW2 com o fundo musical do Filme “A lista de Schindler”.

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
A II Guerra Mundial O desenvolvimento do conflito	Imperialismo/expansionismo	1. Reconhecer a conquista da Europa pela Alemanha.	1.1 Comentário sobre o mapa da Europa onde o aluno relembrará o imperialismo como característica fundamental do nazismo.	

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>– Da paz armada à mundialização da guerra.</p> <p>– A derrota alemã e Italiana.</p>	<p>Políticas de aliança</p> <p>Eixo</p> <p>Blitzkrieg</p> <p>Vítimas de Guerra</p> <p>Operação Overlord</p> <p>Operação Barbarossa</p>	<p>2. Entender os principais acontecimentos que estiveram na origem da capitulação italiana e alemã.</p> <p>2.1 Referir as perdas humanas e materiais provocadas pela 2.ª Guerra Mundial</p>	<p>1.2 Síntese da invasão polaca por parte da Alemanha: análise de uma caricatura e o massacre de Katyn.</p> <p>1.3 Observação de um mapa animado sobre a 1ª fase da Guerra – “Blitzkrieg” e as suas características.</p> <p>1.4 Análise da Música dos “Iron Maiden” no inesperado surge uma análise/interpretação artística da guerra, juntamente com o apelo de Winston Churchill-</p> <p>1.5 Análise de fotos da frota Britânica e Alemã. O primeiro grande insucesso da Alemanha.</p> <p>2.1 Observação de imagens sobre a ruptura do pacto germano-soviético por parte da Alemanha. Mediante apresentação os alunos constatarão as dificuldades dos alemães na invasão da URSS.</p> <p>2.2 Elaboração de um comentário à frase de Vitor Hugo: “Ontem o Grande Exército; agora, o rebanho”</p> <p>2.3 Visualização do trailer de filme “Enemy at gates”.</p> <p>2.4 Observação de imagens sobre a Batalha do Atlântico.</p> <p>2.5 Visualização de um trailer do filme “Pearl Harbour” como motivação à segunda fase da Guerra Mundial. Análise de um mapa e imagens do bombardeamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo da capacidade para usar fontes diferentes (gráfico, imagens e textos) com mensagens diversas. • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Registo da capacidade para organizar e sintetizar a informação. • Registo da correção na expressão oral e escrita na língua portuguesa. • Registo da capacidade para integrar e aplicar as aprendizagens.

Conteúdos	Conceitos	Descritores de Aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		2.2 Analisar os efeitos das atrocidades cometidas sobre populações civis, da violência exercida e da destruição sistemática de cidades (bombas convencionais e bombas atómicas).	<p>2.6 Leitura e análise do doc. 4 do manual pág, 119.</p> <p>2.7 Observação de imagens sobre a Guerra no mediterrâneo e análise das principais figuras da Africa Korps, Rommel (Alemanha) e Grazianne (Itália). Os alunos constatarem a utilização por parte dos aliados como ponte para a libertação da Europa do sul.</p> <p>2.8 Observação de imagens sobre a queda do ditador italiano Mussolini.</p> <p>2.9 Realização de uma pequena síntese sobre a 2ª fase da Guerra Mundial.</p> <p>2.10 Visualização de um trailer de motivação para a 3ª fase da Guerra Mundial – O dia D – <i>O resgate do Soldado Ryan</i>.</p> <p>2.11 Observação de imagens do cerco à Alemanha e a Berlim, com a capitulação desta e a morte(suicídio) do ditador Hitler.</p>	

Bibliografia/Webgrafia:

História nove: 9º ano, 3º ciclo do ensino básico / Maria Emília Diniz... [et al.]; consultor científico José Mattoso, João Paulo Avelãs Nunes. – 1ª ed., 2ª tir. – Lisboa : Raiz, 2015

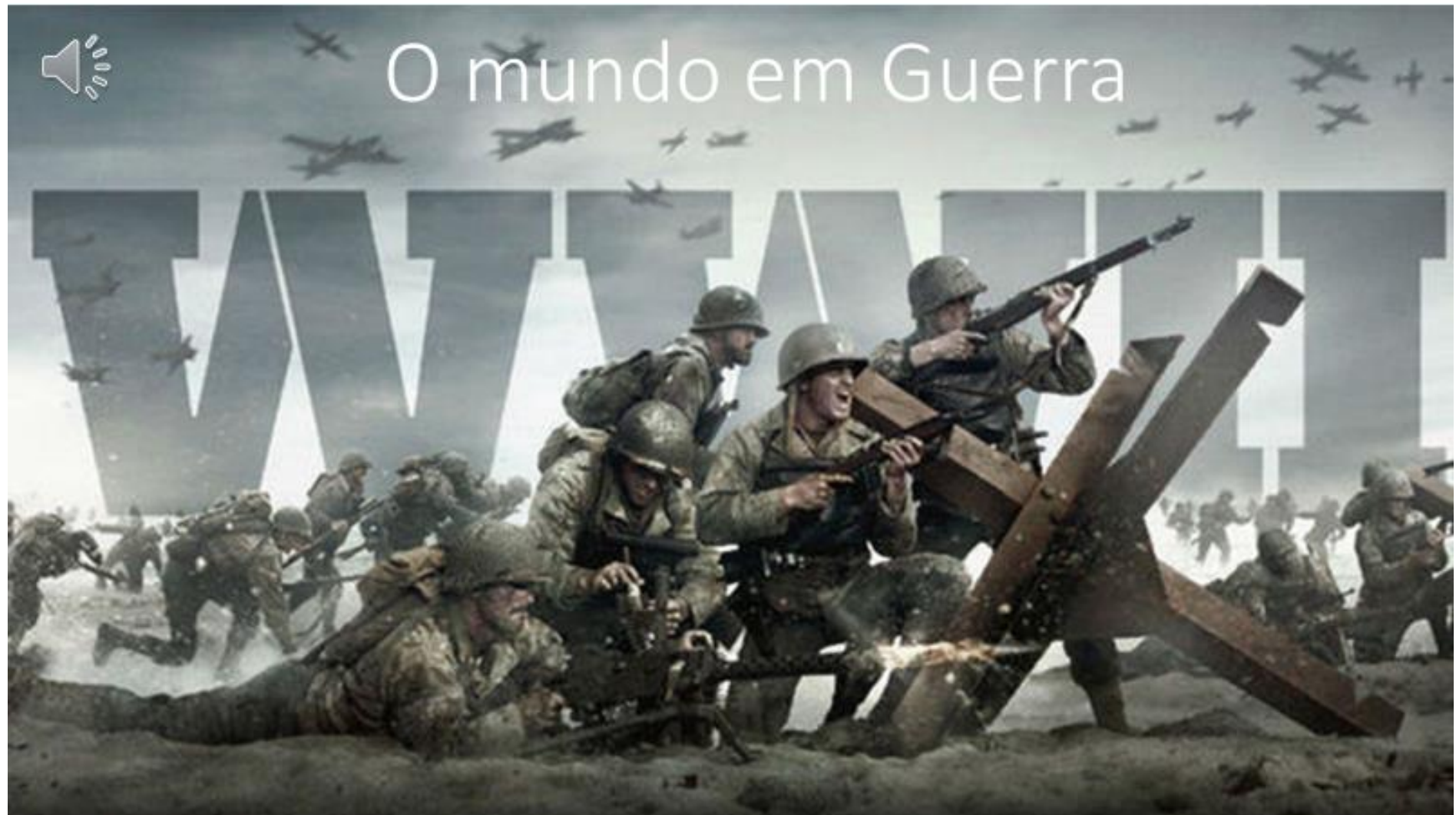
MAZOWER, Mark. *O império de Hitler: a Europa sob o domínio nazista*. Companhia das Letras, 2013.

GILBERT, Martin; MAYES, Bernard. *The Second World War: A Complete History*. H. Holt, 1989.

CHURCHILL, Winston, et al. *Memórias da Segunda Guerra Mundial: 1919-1941*. Nova Fronteira, 2005.

FOLMAN, Ari, POLONSKY, Davida, FRANK, ANNE. *O diário de Anne Frank – Diário Gráfico*. Porto Editora, 2018.

Anexo 16 – 2ª Guerra Mundial.



Anexo 17 – Trabalho 1. Pormenor de Otto Dix – *Vendedor de Fósforos*, 1920.

O VENDEDOR DE FÓSFOROS

↳ De Otto Dix

Rejeita o cubismo, o expressionismo e a abstracção em favor de um tipo de representação de compreensão mais imediata.

Esta pintura mostra um soldado mutilado a vender fósforos numa rua enquanto é claramente ignorado pelos passantes.

Dix sabia que o tratamento oferecido aos veteranos de guerra dependia da sua classe social. Assim, esta pintura não apenas denuncia a guerra de um modo geral, mas também as tensões sociais específicas que dividiam a Alemanha na época.

Sara Ferreira
n.º 26 9.º F



Pormenor de Otto Dix – O vendedor de fósforos

Anexo 18 – Trabalho 2. Pormenor de Otto Dix – *A miséria da Guerra*, 1920.



Nesta imagem podemos ver 4 soldados após a guerra e que apresentam ferimentos graves.

Estes soldados encontram-se em péssimas condições, sem membros, desfigurados e em câmbio de todos. O primeiro soldado está sem os dois braços, pode ter sido atingido por uma granada, em seguida vemos um homem sem perna e com a cara desfigurada, provavelmente foi vítima de uma bomba química, o terceiro homem está numa cadeira de rodas e parece que está cego, talvez foi afetado por uma bomba, por fim o último só tem um olho na mão direita e problemas na coxa, pode ter sido atingido por um míssil.

A guerra de que voltaram era má, cruel e mortífera, podemos confirmar isso através da figura dos soldados, falta de condições em desfeitos, não presentes na guerra, tinham más condições de saúde e amputações.

A guerra é má para todos, tanto para os soldados como para a população, os soldados que participaram e ficam mutilados para a vida e não voltam a trabalhar e recebem uma pensão de invalidez que é muito baixa e o país que sofre as consequências, pois passam muito tempo sem os familiares ou amigos e muitos deles morrem, os países dos alimentos, casas, vias de infraestrutura são destruídas e por isso há a mudança de país.

Carolina costa Nº4 9ºF

A miséria da guerra

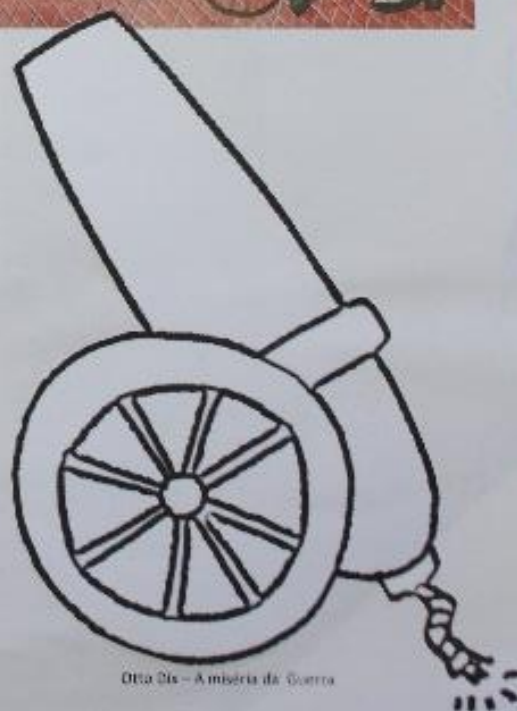


Este tema é um tema muito delicado para algumas pessoas, particularmente para aquelas que estiveram presentes na guerra.

A figura mostra as consequências da guerra. Consequências essas a nível físico das pessoas de que participaram nas mesmas. Estas consequências não têm só a nível físico, tem outras repercussões que se refletem no nível de vida das pessoas pois as pessoas tendo ficado mutiladas, queimadas isso faz com que elas não possam trabalhar, as suas condições económicas não são as melhores, a vida delas piora e as relações com as outras pessoas são

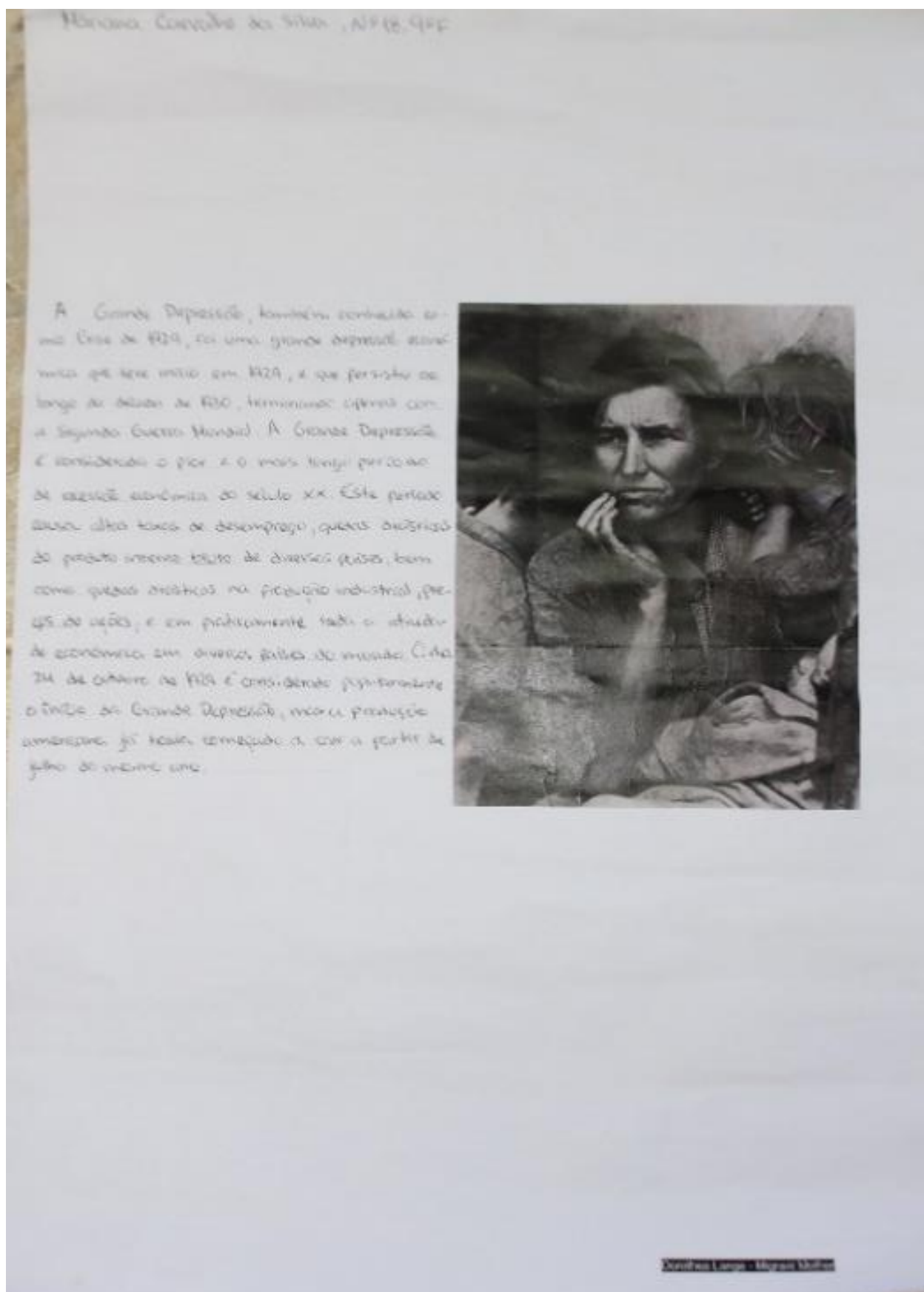
refletidas derivadas desta situação.

A representação vista ao lado mostra 3 homens mutilados e queimados provavelmente por causa das bombas na guerra, outro apenas os vem seguindo logo eu concluo que venha com algum problema psicológico.



Otto Dix – A miséria da Guerra

Anexo 20 – Trabalho 4. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother* 1936.



Anexo 21 – Trabalho 5. Pormenor de A Grande Depressão nos EUA.

A Grande Depressão (1929)

→ A grande depressão de 1929, também conhecida como crise de 1929, teve início em 1929 e é uma grande depressão económica. A grande depressão é considerada a pior e mais longa fase de recessão económica no século XX. Milhares de pessoas desempregadas procuravam trabalho, e muitos sem outra forma de ganhar dinheiro, não conseguiam alimentar a sua família, como no caso de esta imagem em que se vê um homem da família (chefe de família).



A Grande Depressão

Anexo 22 – Trabalho 6. Pormenor de A Grande Depressão nos EUA.

A Grande Depressão

Após uma década de 20, marcada pela desastrosa especulação financeira, cultural, na bolsa e no comércio, os Estados Unidos chegaram em 1929 a um ponto em que não havia mais nada para se fazer.

Esta depressão, sempre foi uma crise de superprodução que se refletiu primeiro, que a nível industrial, devido ao facto de o Estado não estar suficientemente forte para controlar a produção e a distribuição. A crise económica gerou-se a nível financeiro, pois em 1929, no volume "grande boom negro" foram colocadas à venda as ações da bolsa de valores de Wall Street, milhões de ações que não encontraram compradores. Foi o "crash" da bolsa de valores. Tudo isto aconteceu, porque os americanos não tinham em suas mãos investimentos de todo o seu capital em ações de empresas que não estavam bem na economia e que se estavam a tornar em papel de lixo. Sabiam que haviam alguma coisa errada, mas não tinham a certeza de que se tratava de uma crise, pois não havia a possibilidade de se fazer nada.

No dia 29 de outubro com o "crash" veio a prova que a economia estava mal. As ações das empresas não tinham mais valor e os americanos começaram a vender as ações. Toda esta situação fez com que o governo dos Estados Unidos, que se viu obrigado a intervir no mercado, com o intuito de evitar a queda da bolsa de valores, e, no mesmo tempo de se declararem como países livres dentro do Estado Unidos de estabelecerem um novo padrão de valor, tal como se fez durante o domínio abaco. Logo em 30 de outubro o novo padrão de valor foi estabelecido, a nova família e a nova organização. Foi o fim do domínio, do poder, do valor e do dinheiro. Um país que estava tão rico e poderoso e se tornou tão pobre. Uma nova que nasceu do Estado Unidos, um mundo, que na Europa, que nos trouxe mais do que valor e que nos trouxe a vida e a morte.



muito mais.

Um país que estava tão rico e poderoso e se tornou tão pobre. Uma nova que nasceu do Estado Unidos, um mundo, que na Europa, que nos trouxe mais do que valor e que nos trouxe a vida e a morte.

A Grande Depressão

Am. Rick. Rocha
m. 3. 9. 8

Anexo 23 – Trabalho 7. Pormenor de Hitler parada em Nuremberg, 1938.



Anexo 24 – Trabalho 8. Pormenor do assassinio do Arquiduque Franz Ferdinand.

FRANZ FERDINAND

Domingo, 28 de junho de 1914

① Arquiduque "Franz Ferdinand", herdeiro do Império Austro-Húngaro, e a mulher, A Duquesa Sofia de Saxe-Coburgo-Gotha, foram assassinados por um estudante sérvio, auto-proclamado de independência nacional, Gavrilo Princip, em Sarajevo, na Bósnia.

② Arquiduque havia viajado por Sarajevo para inspecionar as forças armadas imperiais na Bósnia e Herzegovina, anexadas pelo Império Austro-Húngaro, em 1908. Esta anexação suscitou o agrado dos nacionalistas, muitos que acreditavam que os bósniacos eram parte de Sérvia. Um grupo de jovens nacionalistas conspiraram para matar o arquiduque durante a sua visita.

③ A guerra eclodiu no ano seguinte, no dia 2 de julho seguinte. Este acontecimento despoletou o renascimento das ideias que se tinham estabelecido no decorrer do século anterior e o dia 28 de julho a Áustria declarou guerra à Sérvia.

A guerra que veio a durar 4 milhões de pessoas têm efetivamente começado. Pode ir-se em algumas das épocas que têm um ambiente de paz e de uma experiência geral.



Sophie! Sophie! Sterbe nicht! Blicke zum Leben für unsere Kinder!"
"So! Sofia! Ich werde! Es ist ein für ein Leben!"

(Análise de arquiduques e sua esposa)

Áustria

Apresenta:
Alemanha e Itália

Guerra

↔

Sérvia

Apresenta:
Rússia e França

Fragiliza entre as potências europeias

↓

1ª GUERRA MUNDIAL

Rafael, nº 26, 922
Pormenor ilustração de Alberto de Souza - O Regresso

Anexo 25 – Trabalho 9. Pormenor de Otto Dix – A Guerra, 1932.



Vida nas trincheiras



Chamamos de **"Guerra de Trincheiras"** uma das fases da Primeira Guerra mundial, maior conflito militar visto pela humanidade até a década de 30. No contexto da Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, a "Guerra de Trincheiras" pode ser considerada uma fase do conflito, caracterizada por uma situação militar específica e pela adoção de táticas no campo de batalha que mudaram o rumo do conflito e se eternizaram no imaginário da guerra.



O uso das trincheiras inviabilizou os ataques de infantaria, pois esta acabava atingida com facilidade por fogo de fuzis e metralhadoras mas também marcou a fase mais cruel da guerra, pois além da rotina da guerra, a própria trincheira era uma ameaça aos soldados. Mantidos ali por um longo tempo, às vezes meses, sem as mínimas condições de sobrevivência, os soldados ficavam à mercê de doenças, péssimas condições de higiene, fome e todo tipo de dificuldades apenas para manter a posição conquistada na fase de movimento. A água era um problema, seja nas trincheiras feitas no litoral, que enchiam com maré e outras circunstâncias, seja por causa da chuva que por vezes transformava o terreno em lodaçal, deixando os soldados encharcados e posteriormente doentes e, muitas vezes, estragavam armamentos e munições guardadas ali. Como não bastasse, ainda havia o problema de se retirar os corpos dos soldados mortos. Muitos cadáveres eram deixados nas trincheiras, atraindo ratos e outros animais, piorando as condições já deploráveis de higiene.

Pormenor de Otto Dix – A Guerra

Barbara Campos n.º 2 99F

A GUERRA DAS TRINCHEIRAS

* A vida nas trincheiras era um inferno. Quando chovia, as longas e frias águas caíam directamente em cima de nós, os corpos das soldados aqueciam e se desmoronavam. Além disso, as seguintes condições de higiene produziam doenças no pelo e a multiplicação de parasitas.

* Os soldados, durante a fase toda a longa e a guerra, tinham de trabalhar uma vez por dia, que fosse ou não fosse. Por vezes, os soldados eram mortos por gases, sobretudo quando pelo ar. Os soldados que não colocavam a máscara, a sua máscara tornavam-se inutilizáveis de imediato, com as primeiras bombas aéreas para toda a vida.

* As condições de vida das trincheiras elevavam sempre a mesma coisa: dias de humedecimento, chuva pela overhead sobre o campo inimigo, seguidos de silêncio pela ingratidão. E os resultados eram quase sempre idênticos: o inimigo regressava ao seu campo mais profundo da trincheira, levando a seguinte situação: tinha a superfície e estava com as trincheiras.

para
tinha
de
ninguém

Pormenor de Otto Dix - A Guerra

Anexo 27 – Trabalho 11. Pormenor de Otto Dix – *Shock Troops Advance Under gas, 1924.*

I GUERRA MUNDIAL



ATAQUES COM GÁS



O exército alemão, segundo dos primeiros a utilizar o gás de cloro e de mostarda, a partir de 1916. Assim, os soldados começaram mais com abominável instrumento de morte. O poder dos atingidos pela nossa mortífera foi total. Assim, então, nada previu o homem humano. E foi de que mais a maliciosa gás venenosa. Tanto assim que, depois da Grande Guerra, surgiu um acordo em Genebra, em 1925, no qual a maioria dos países assinou o compromisso de não usá-lo.



Quando os soldados viam aquele vapor tóxico que vinha na direção deles, envolvendo tudo, inundando todos os lados, provocando-lhes uma massa violenta, foi com medo que se queimaram!

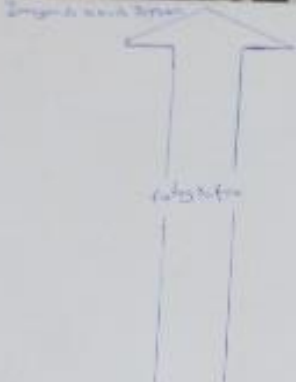
O pânico fez com que eles, deixando as armas e as mochilas, corressem como leões para as linhas da retaguarda em busca de salvação.

Tentaram que improvisar algumas máscaras na hora, mas sem grandes resultados.



Marcelo Espinola, 9º F, nº 13

Anexo 28 – Trabalho 12. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother* 1936.



Dorothea Lange (23 de maio de 1895 - 11 de outubro de 1965) foi uma fotógrafa norte-americana, que trabalhou para a Farm Security Administration (FSA), que ficou conhecida pelas fotografias que tirou durante a Grande Depressão.

A fotografia mais conhecida desta período foi "*Migrant Mother*", uma das fotografias mais importantes da história, que retrata Flanora Owens Thompson com três dos seus filhos.

Em 2006, uma cópia foi doada ao seu filho em Napa, na Califórnia.



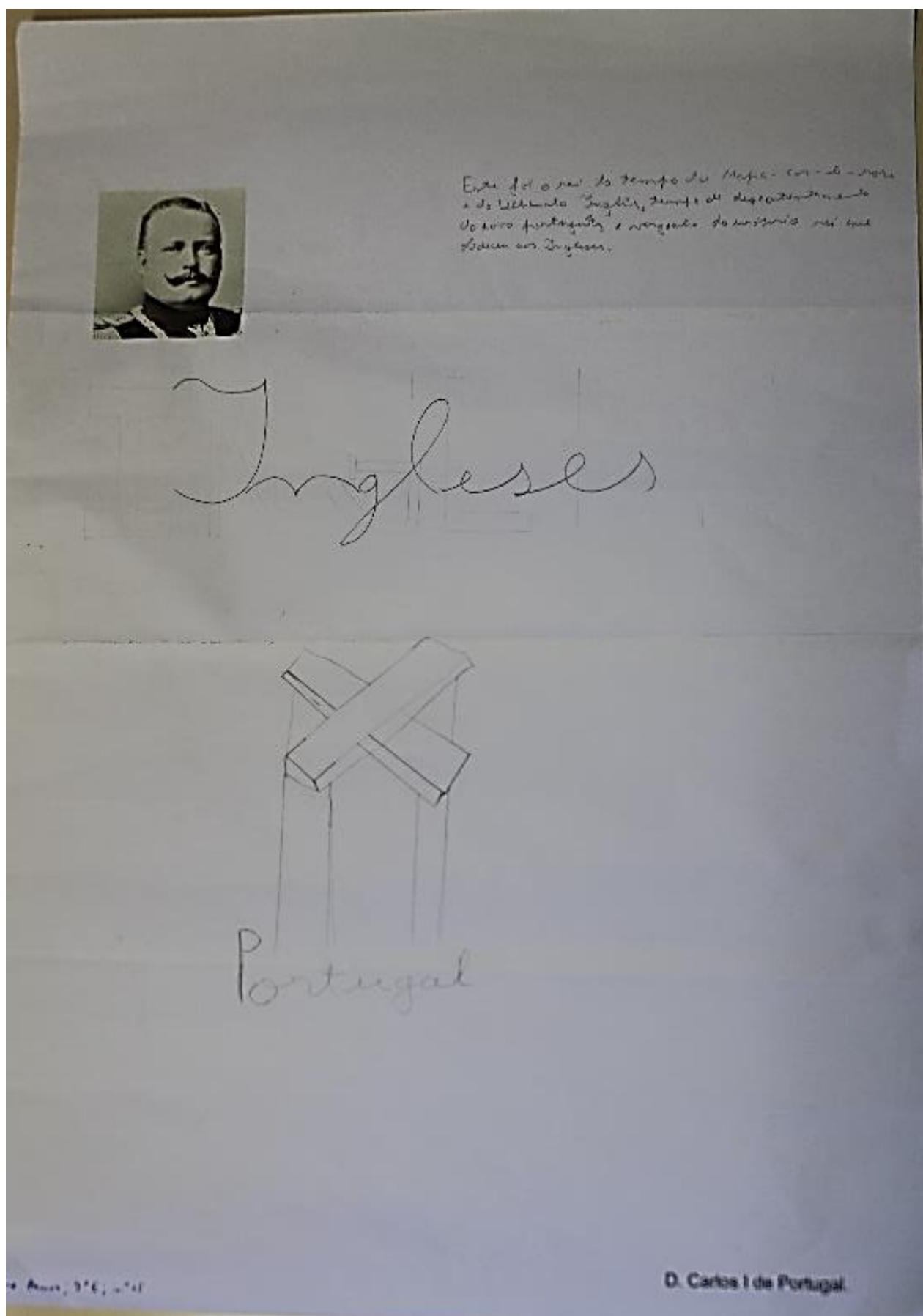
A fotografia "*Migrant Mother*", de Dorothea Lange, tornou-se uma das fotos mais famosas da década de 1930, que demonstrou os efeitos da Grande Depressão de 1929, na sociedade americana.

A fotografia retrata Flanora Owens Thompson (8 de setembro de 1923 - 16 de setembro de 1983), uma deslocada da Califórnia com 32 anos, durante o período da Grande Depressão nos Estados Unidos da América, que contempla o filho com um bebé ao colo e com dois dos seus outros filhos - com a evidente desnutrição e os corpos sigmóides que marcam a luta pela sobrevivência dos membros da mãe.

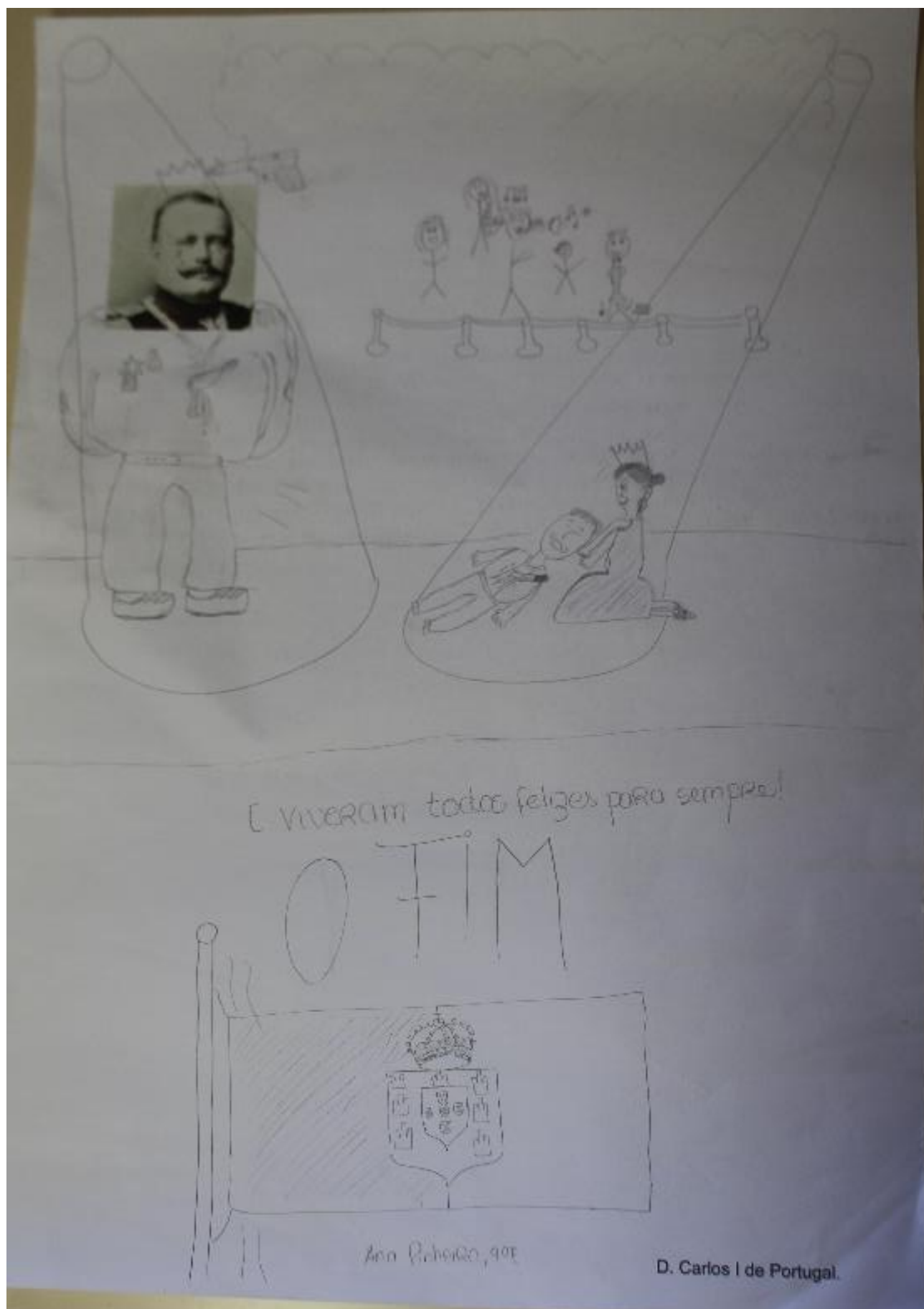
Antes de ser fotografada por Dorothea Lange, Flanora Owens Thompson, que viveu com a família numa acampamento de vagabundos numa Vale de Napa, na Califórnia, tinha vendido a sua tenda e os bens de sua casa para comprar comida para os seus sete filhos. Flanora Thompson foi enterrada no Outeiro do Anjo - no Cemitério da Loma Marcial Park, em Napa, Califórnia, na sua terra natal. Flanora Owens Thompson, *Migrant Mother* - A Lenda da Grande Depressão americana. Carolina Kasper - Migrant Mother

Black Cat, 1936, p. 11

Anexo 29 – Trabalho 13. Pormenor do rei D. Carlos.



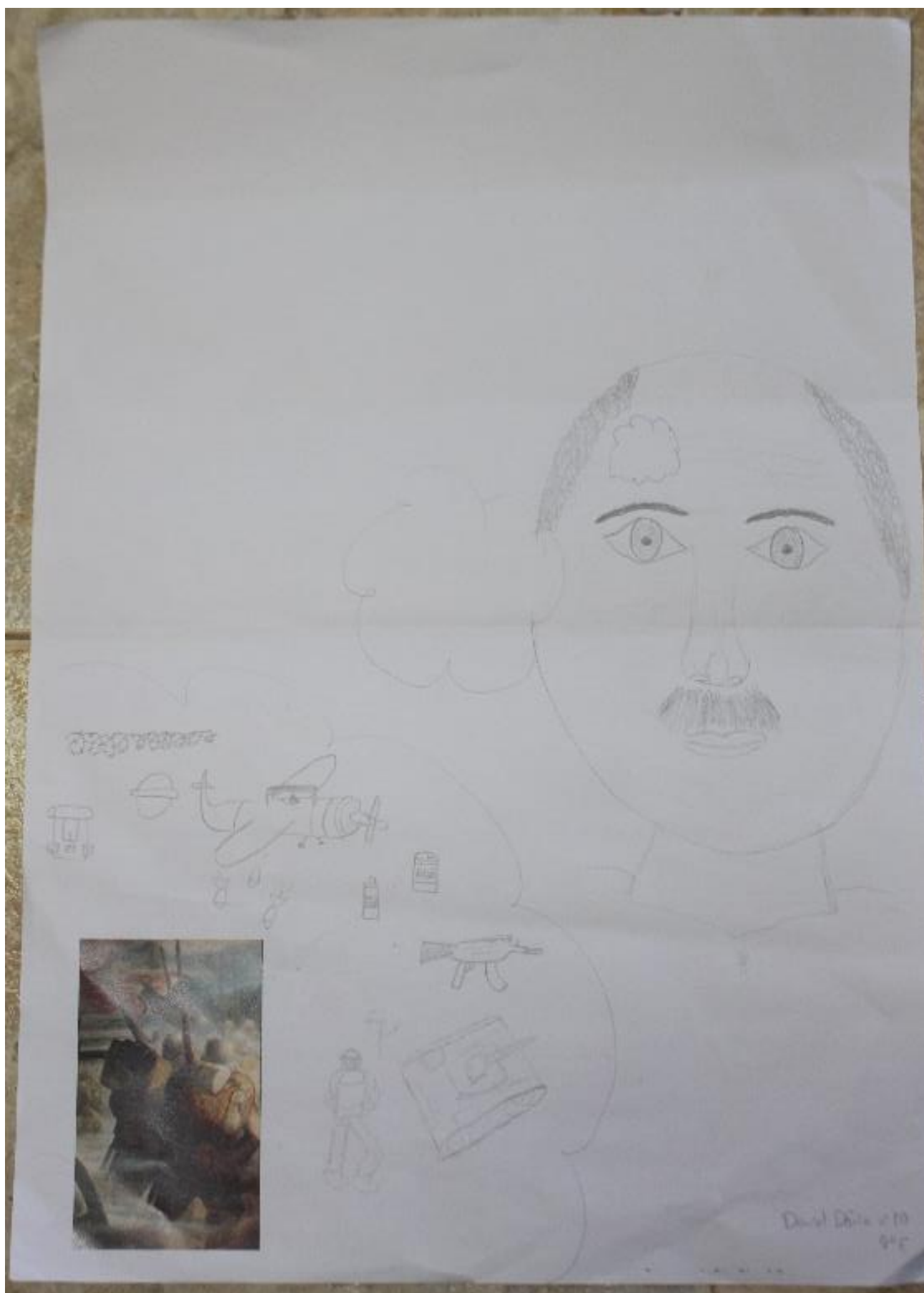
Anexo 30 – Trabalho 14. Pormenor do rei D. Carlos.



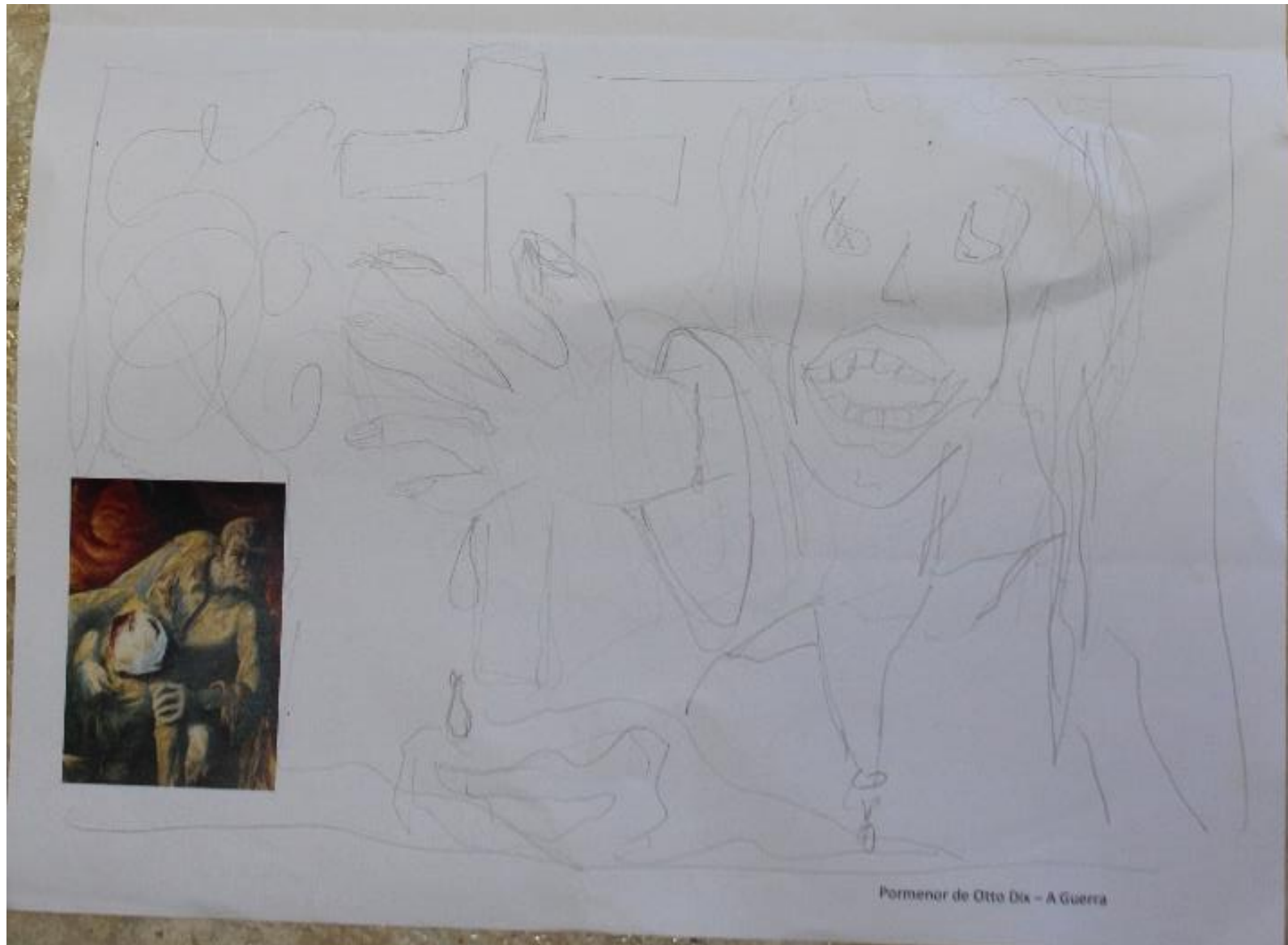
Anexo 31 – Trabalho 15. Pormenor de Otto Dix- *A Guerra*, 1932.



Anexo 32 – Trabalho 16. Pormenor de Otto Dix – *A Guerra*, 1932.

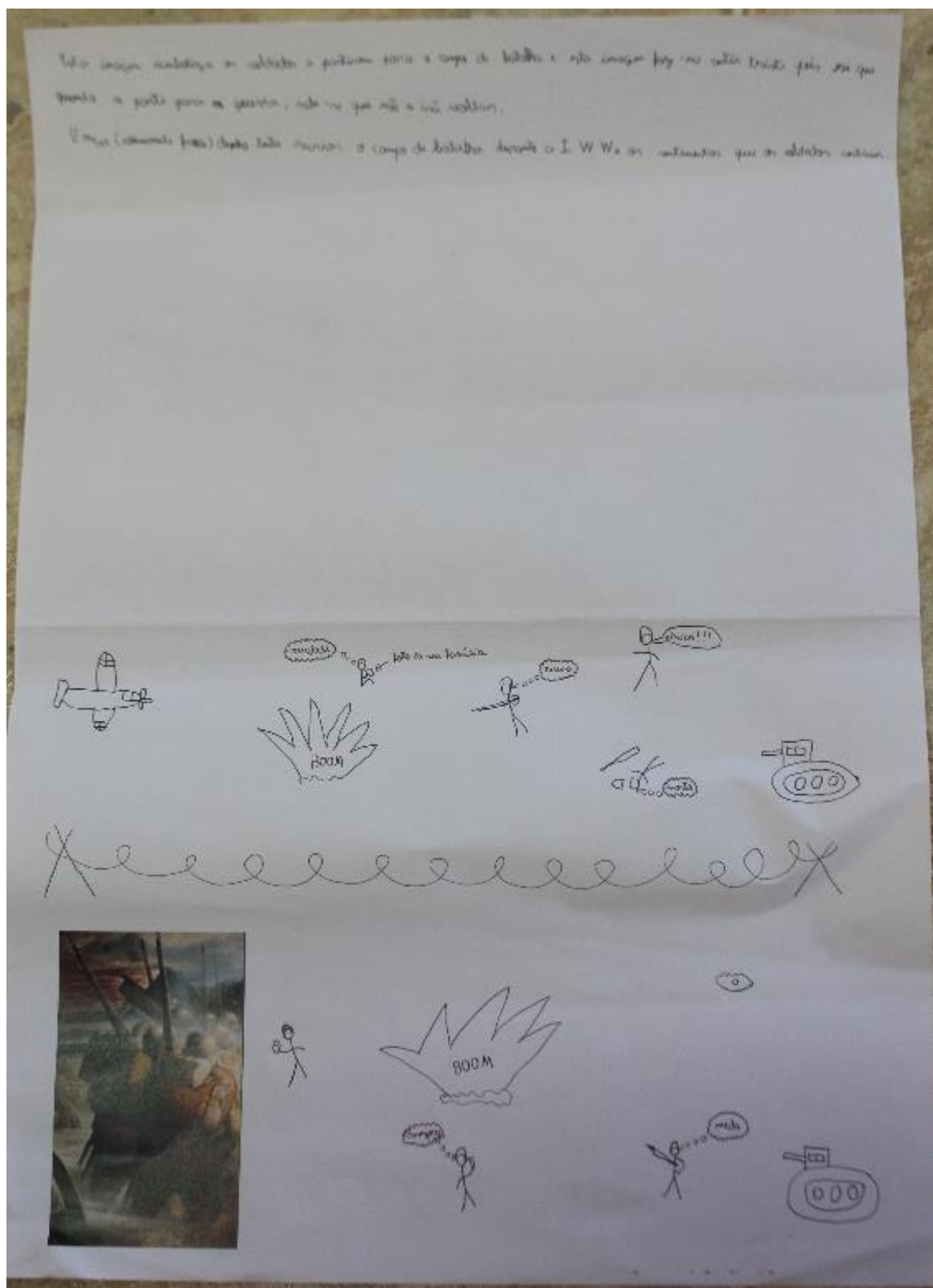


Anexo 33 – Trabalho 17. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.



Pormenor de Otto Dix – A Guerra

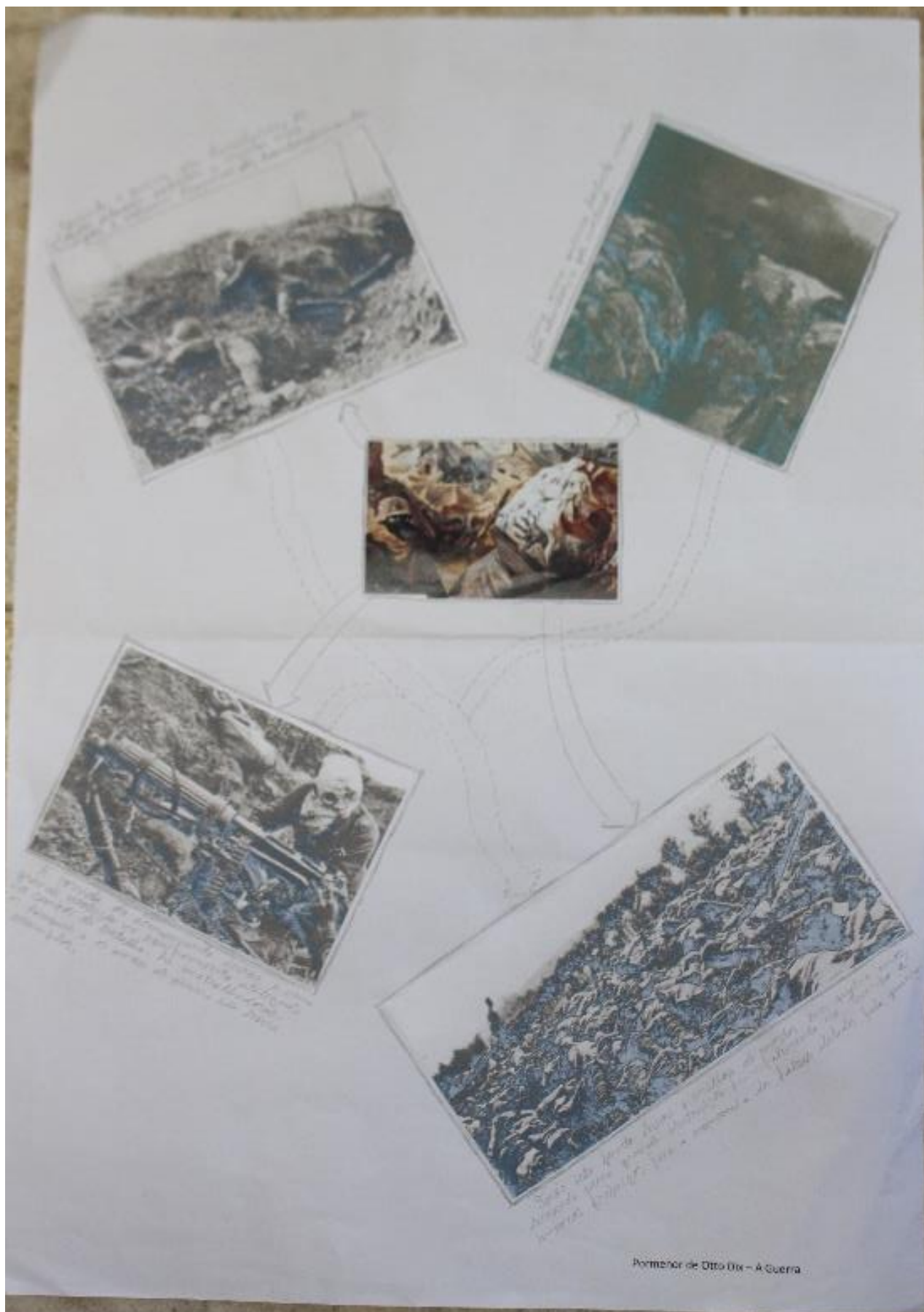
Anexo 34 – Trabalho 18. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.



Anexo 35 – Trabalho 19. Pormenor de Otto Dix – A Guerra, 1932.



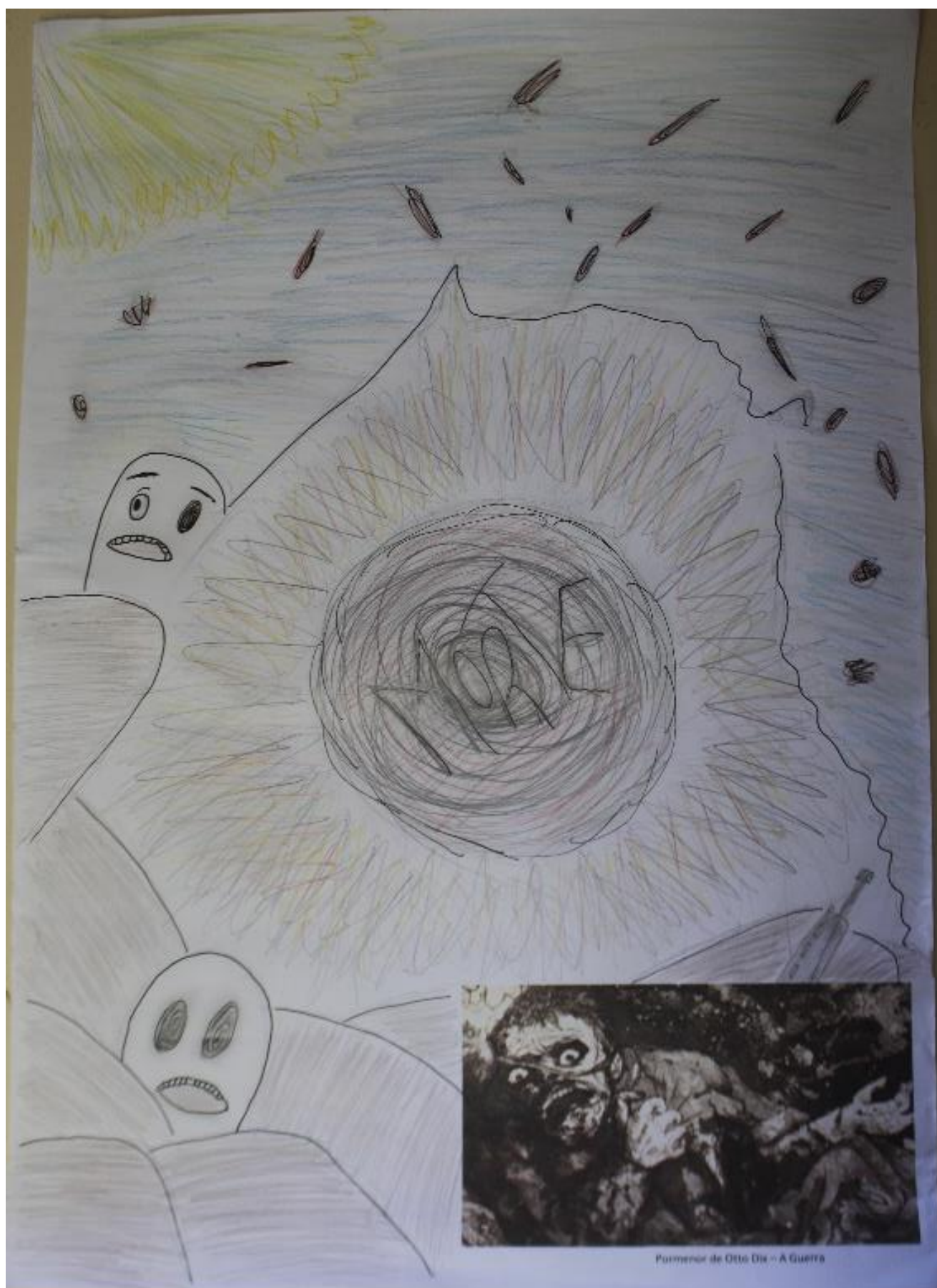
Anexo 36 – Trabalho 20. Pormenor de Otto Dix – A Guerra, 1932.



Anexo 37 – Trabalho 21. Pormenor de Otto Dix – *Wounded Soldier*, 1924.



Anexo 38 – Trabalho 22. Pormenor de Otto Dix – *Wounded Soldier*, 1924.



Anexo 39 – Trabalho 23. Pormenor de Otto Dix- A Guerra, 1932.



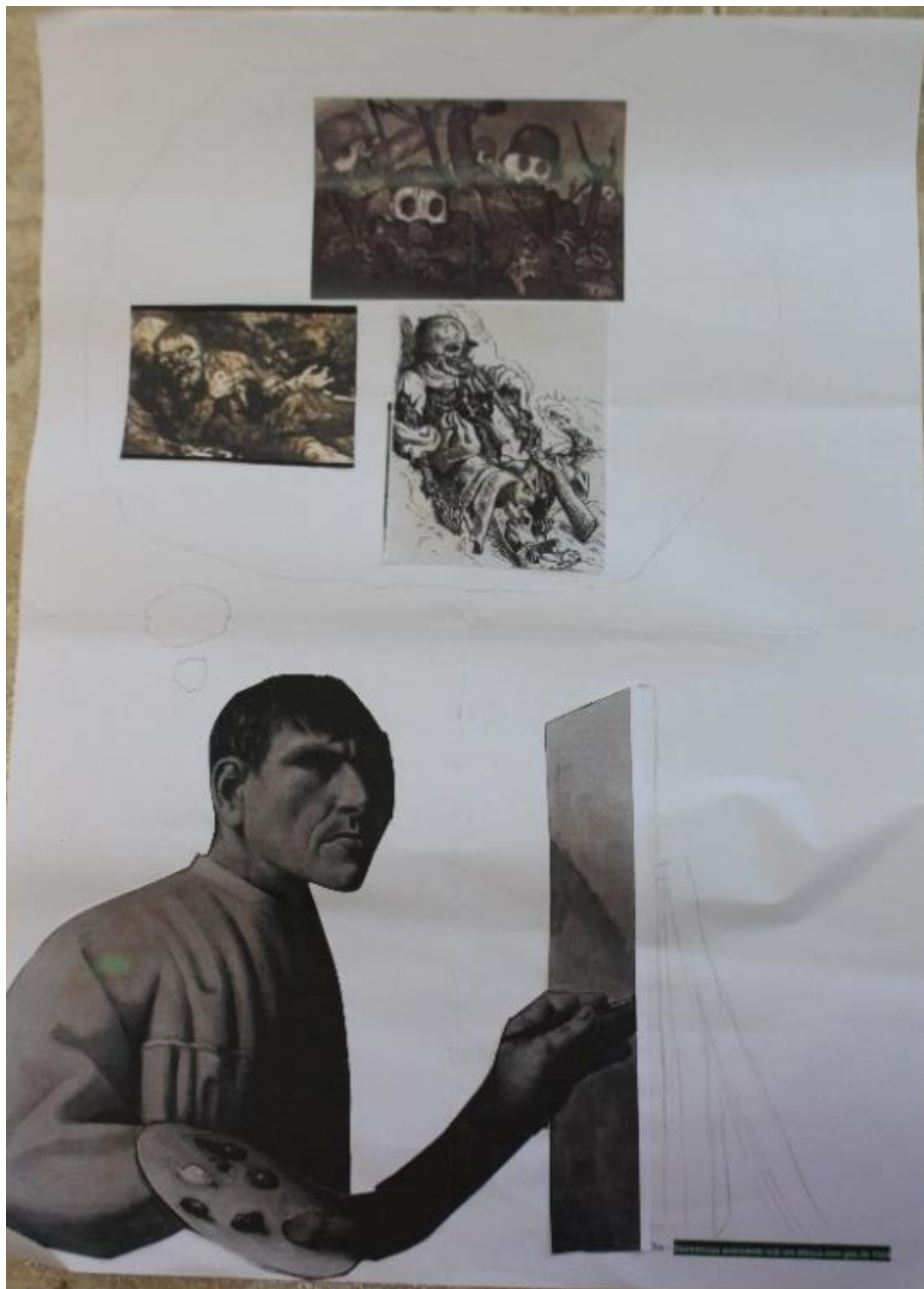
Lágrimas de Guerra

Uma guerra não existem vencedores,
apenas morte e destruição;
vidas são perdidas, famílias e cidades
completamente devastadas.
Lágrimas são a única coisa que os sobreviventes
tiram do campo de batalha.

Rita Oliveira
9ºF nº22

Pormenor de Otto Dix – A Guerra

Anexo 40 – Trabalho 24. Pormenor de Otto Dix- *Shock Troops Advance Under gas*, 1924.

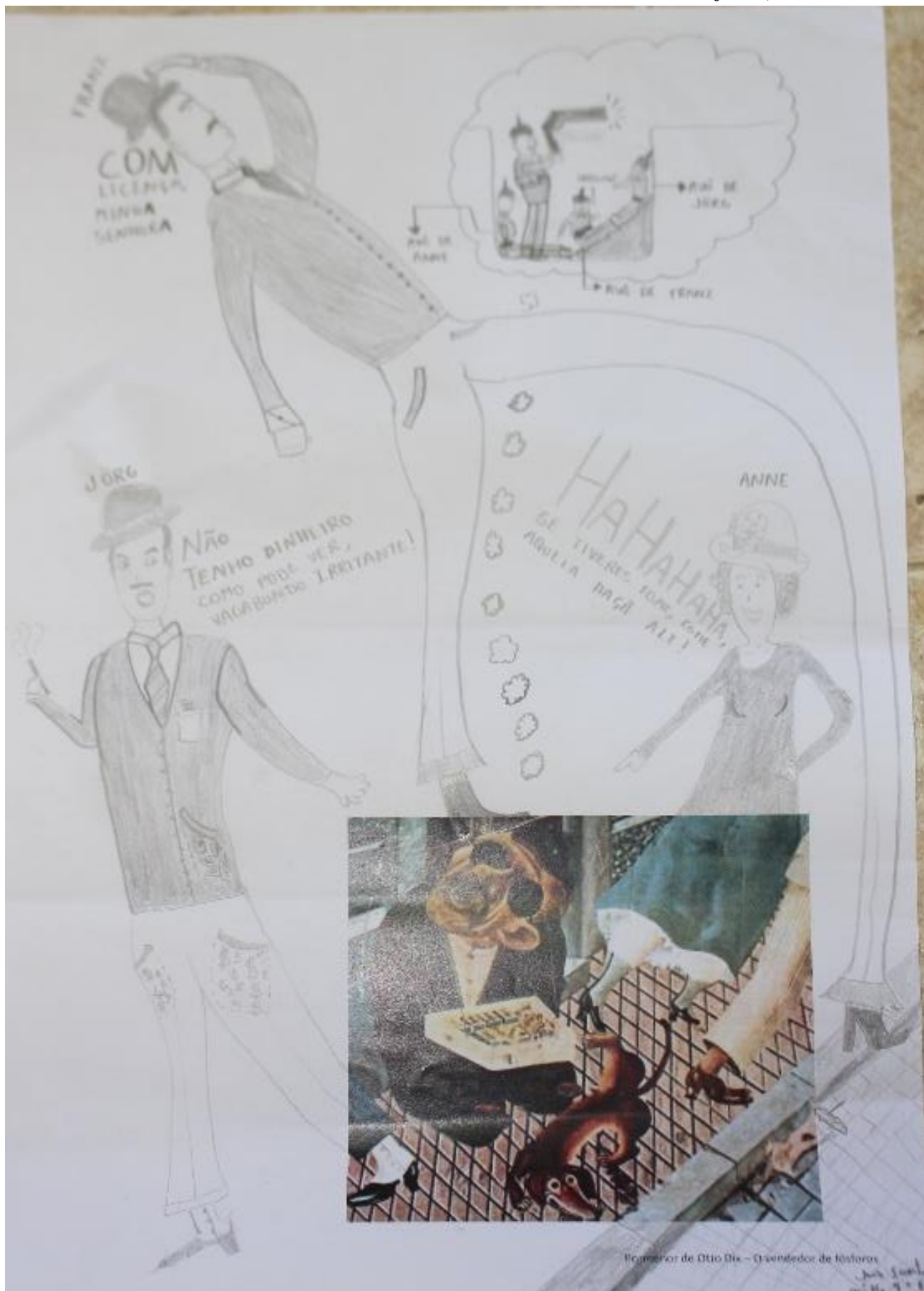


Anexo 41 – Trabalho 25. Pormenor de Otto Dix – *Vendedor de Fósforos*, 1920.

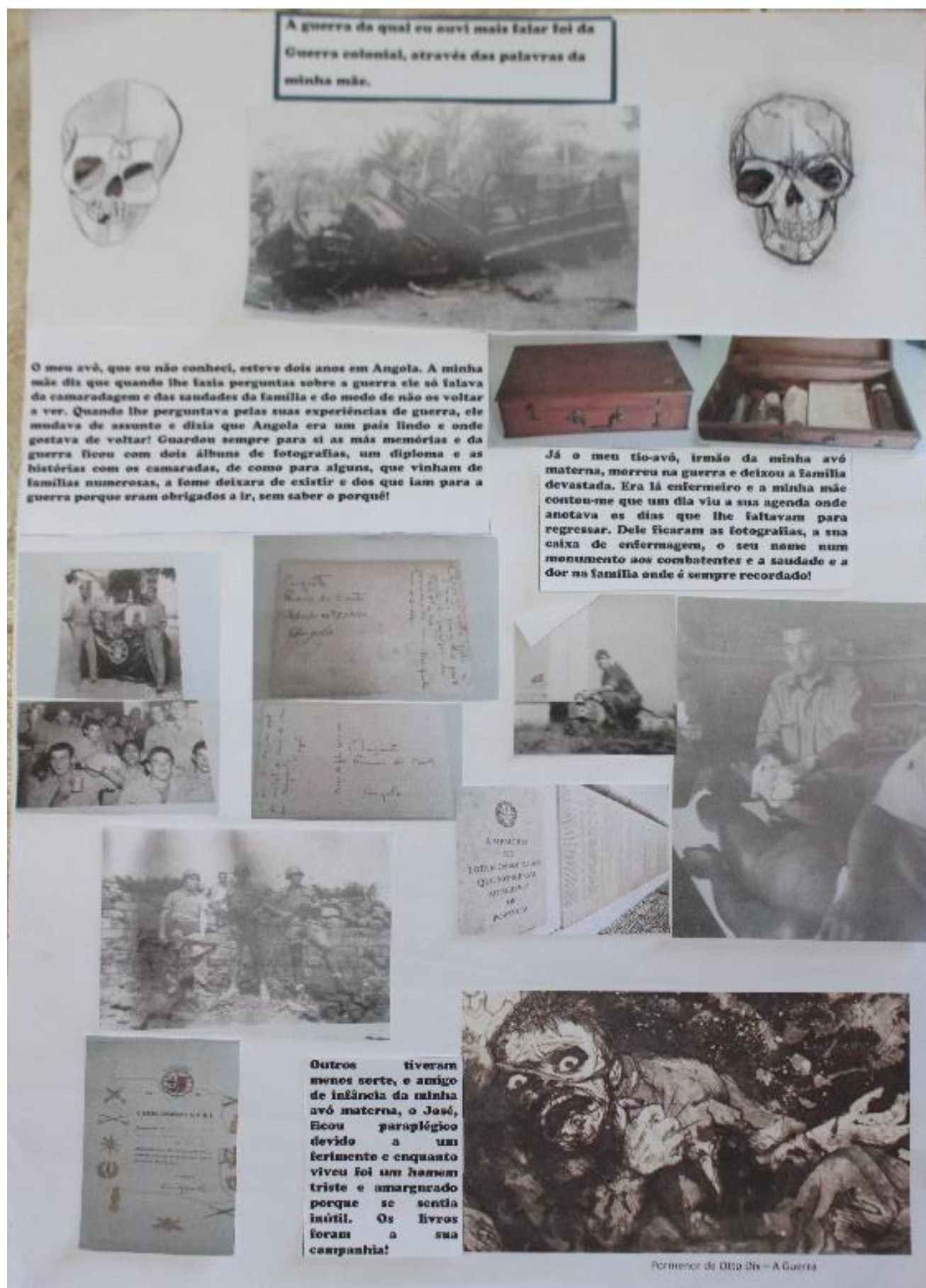


Pormenor de Otto Dix – *Vendedor de Fósforos*

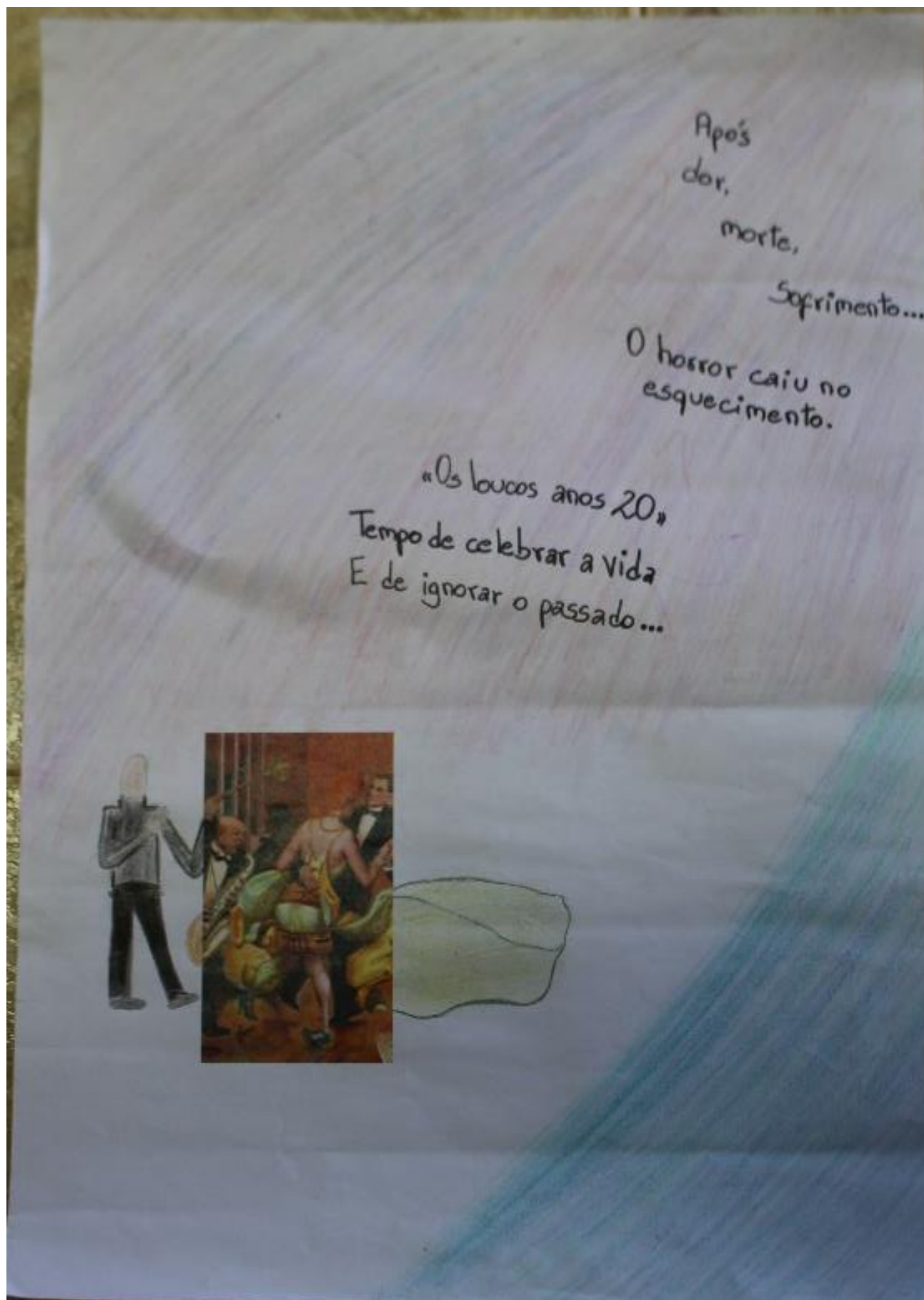
Anexo 42 – Trabalho 26. Pormenor de Otto Dix – *Vendedor de Fósforos*, 1920.



Anexo 43 – Trabalho 27. Pormenor de Otto Dix - *Wounded Soldier*, 1924.



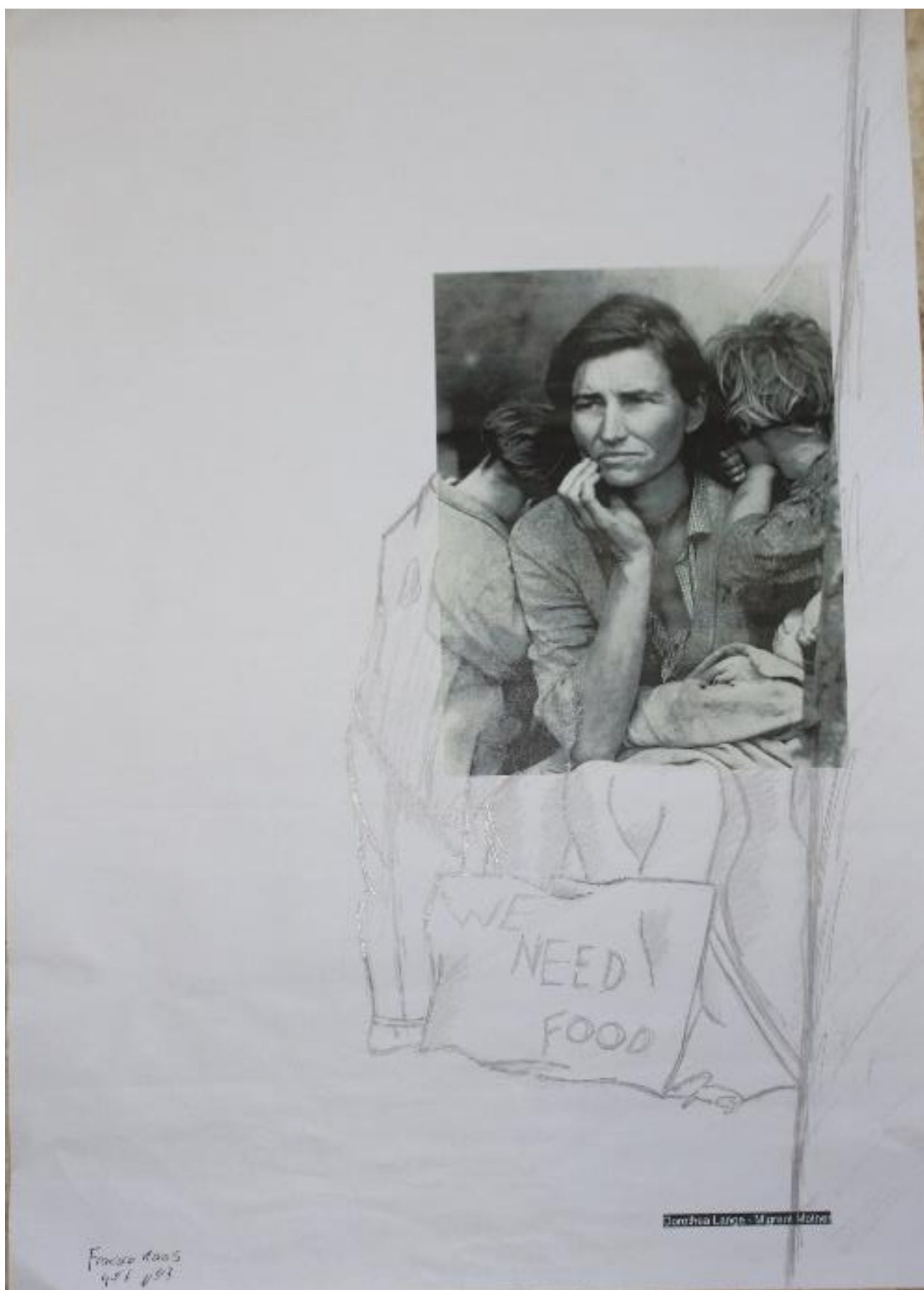
Anexo 44 – Trabalho 28. Pormenor de Otto Dix -*Metrópolis*, 1928.



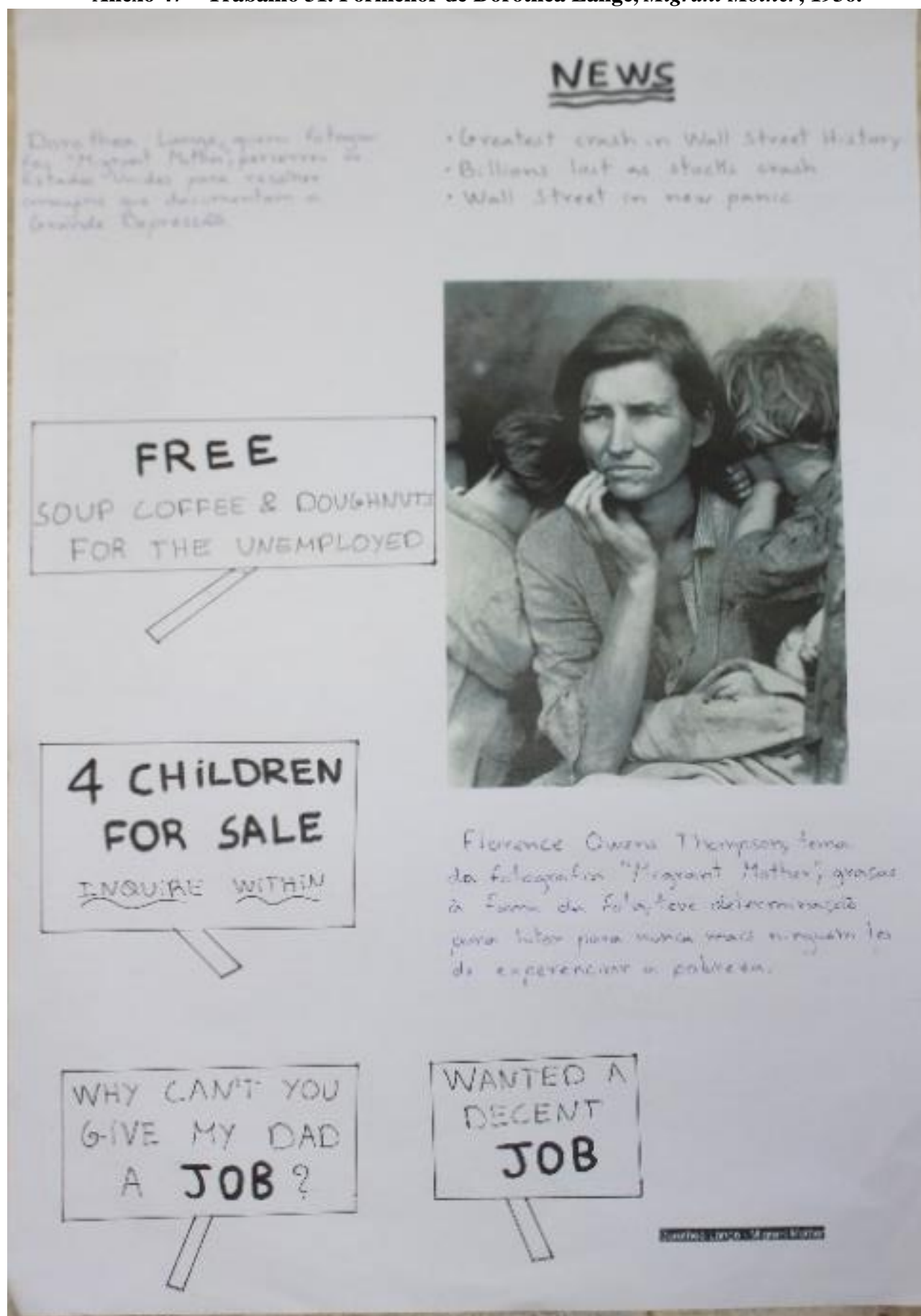
Anexo 45 – Trabalho 29. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.



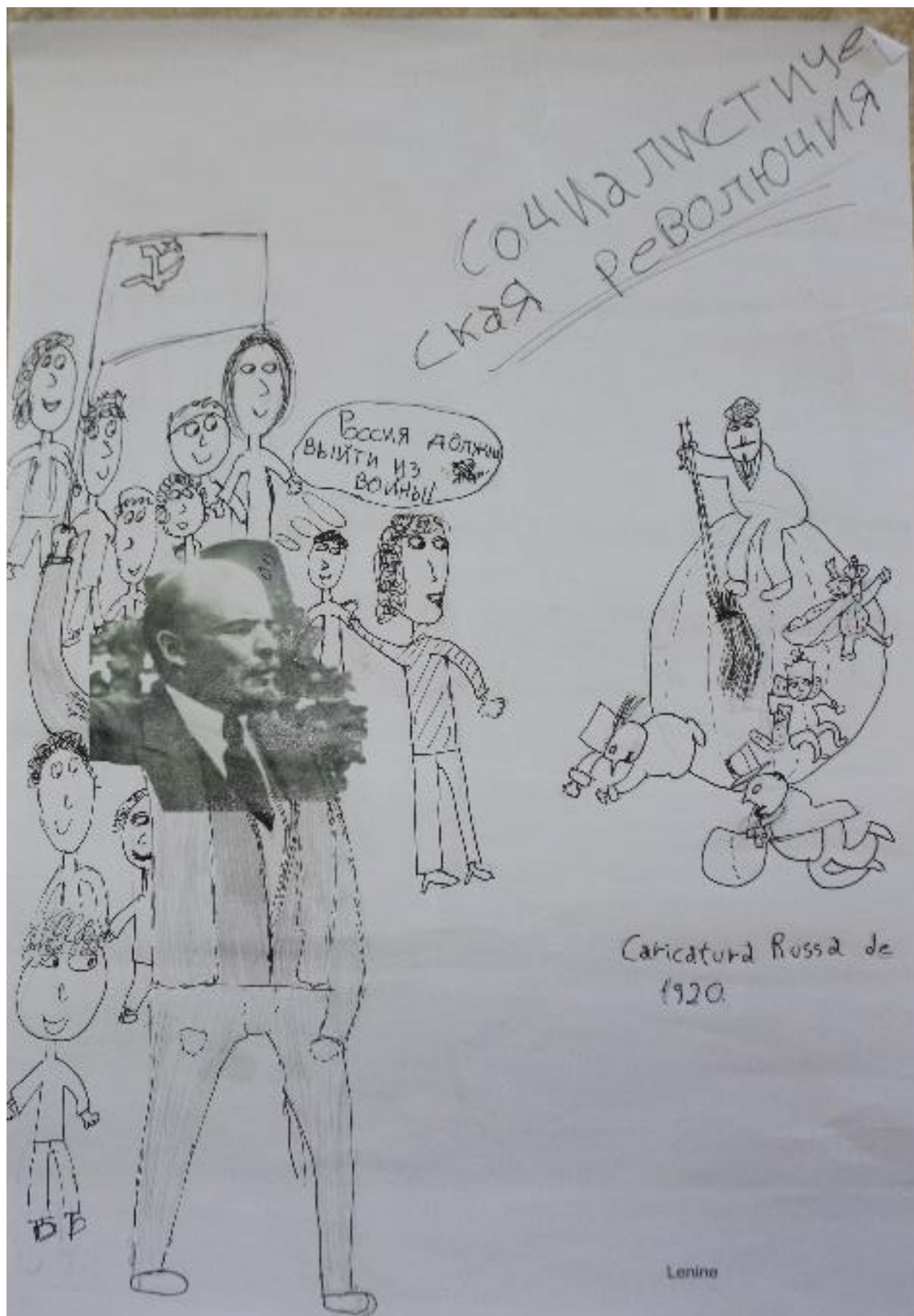
Anexo 46 – Trabalho 30. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.



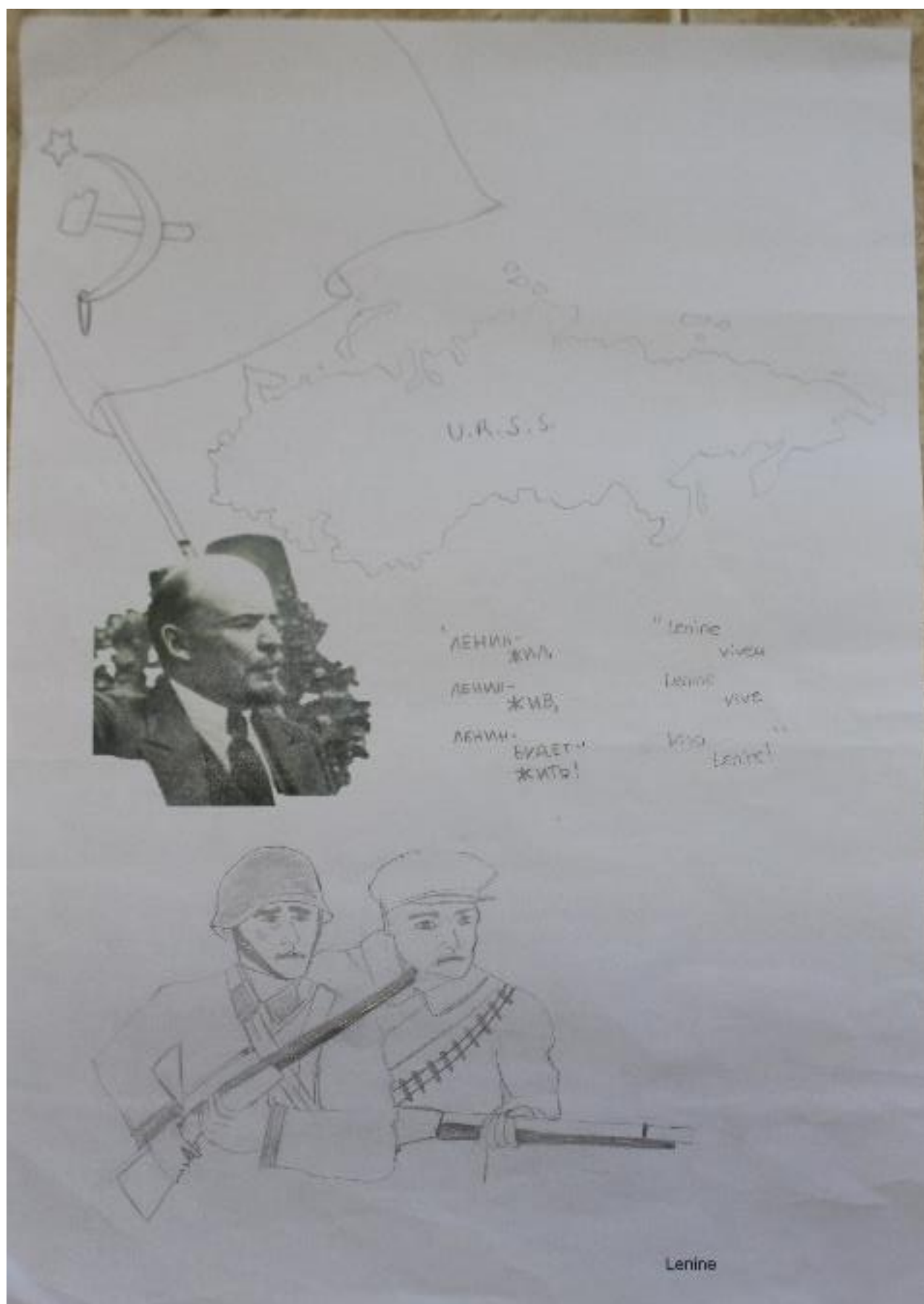
Anexo 47 – Trabalho 31. Pormenor de Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936.



Anexo 48 – Trabalho 32. Pormenor de Lenine.



Anexo 49 – Trabalho 33. Pormenor de Lenine.



Anexo 50 – Trabalho 34. Pormenor de Hitler parada em Nuremberga, 1938.

